

**Andreia Patrícia Ferreira Santos Ramos**

**A interferência da Língua Materna na aprendizagem do Inglês e de Espanhol como Línguas Estrangeiras: o *feedback* positivo e a autocorreção como percursos a seguir na produção escrita**

Relatório realizado no âmbito do Mestrado em Ensino do Inglês e do Espanhol no 3º Ciclo do  
Ensino Básico e Ensino Secundário

orientado pelo Professor Doutor Rogelio Ponce de León Romeo  
coorientado pela Professora Dra. Mirta Fernández

Orientadores de Estágio, Dra. Mónica Zita Santos Brandão e Dr. Miguel Gil Outeiro de Matos  
Supervisoras de Estágio, Professora Doutora Maria João Pires e Dra. Mónica Barros Lorenzo

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

Julho de 2016



# A interferência da Língua Materna na aprendizagem do Inglês e de Espanhol como Línguas Estrangeiras: o *feedback* positivo e a autocorreção como percursos a seguir na produção escrita

Andreia Patrícia Ferreira Santos Ramos

Dissertação realizada no âmbito do Mestrado em Ensino do Inglês e de Espanhol no 3º Ciclo  
do Ensino Básico e Ensino Secundário  
orientada pelo Professor Doutor Rogelio Ponce de León Romeo  
e coorientada pela Professora Dra. Mirta Fernández

## Membros do Júri

Professor Doutor Rogelio Ponce de León Romeo  
Faculdade de Letras - Universidade do Porto

Professor Doutor Francisco José Fidalgo Enríquez  
Faculdade de Artes e Letras - Universidade da Beira Interior

Mestre Marta Pazos Anido  
Faculdade de Letras - Universidade do Porto

Classificação obtida: 12 valores

*Para as minhas filhas.*

Há um tempo em que é preciso abandonar as roupas usadas, que já têm a forma do nosso corpo, e esquecer os nossos caminhos, que nos levam sempre aos mesmos lugares. É o tempo da travessia: e, se não ousarmos fazê-la, teremos ficado, para sempre, à margem de nós mesmos.

(Fernando Teixeira de Andrade)



## Sumário

Agradecimentos.....	VIII
Resumo.....	X
Resumen .....	XI
Abstract .....	XII
Índice de ilustrações.....	13
Índice de tabelas .....	14
Lista de abreviaturas e siglas.....	15
Introdução .....	16
Capítulo 1. – Enquadramento teórico.....	18
1.1. A importância da aprendizagem de uma LE numa sociedade plurilingue e multicultural.....	18
1.2. A importância da teoria sociocultural de Vygotsky na aquisição de uma LE.....	20
1.3. Aquisição vs. Aprendizagem.....	21
1.4. As Interferências Linguísticas na aprendizagem de uma LE .....	22
1.5. Análise Contrastiva, Análise de Erros e Interlíngua .....	24
1.6. A Intercompreensão entre o Português e o Espanhol .....	29
1.7. A importância da correção do erro .....	30
1.8. Os erros interlinguais .....	36
1.9. A produção escrita na LE .....	37
Capítulo 2 – Contextualização da Investigação-ação.....	38
2.1. A conjuntura escolar.....	38
2.2. A Escola Secundária de Rocha Peixoto .....	39
2.3. O núcleo de estágio .....	40
2.4. Caracterização dos participantes .....	42
2.4.1. A Turma do 8ºD .....	42
2.4.2. A Turma do 10ºH .....	43

2.4.3. A Turma do 7ºA .....	44
2.4.4. A Turma do 11ºH .....	44
2.5. Da observação à Investigação-ação.....	45
Capítulo 3. – Metodologia da Investigação.....	52
3.1. Instrumentos de recolha de informação.....	54
3.2. Primeiro Ciclo da Investigação-ação.....	54
3.3. Segundo Ciclo da Investigação-ação.....	56
Considerações finais.....	60
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS E ELETRÓNICAS .....	63
Anexos.....	67
Anexo 1 .....	68
.....	69
.....	70
Anexo 2.....	71
.....	72
Anexo 3.....	73
Anexo 4.....	80
Anexo 5.....	81
Anexo 6.....	89
Anexo 7.....	93
Anexo 8.....	97

## Agradecimentos

Gostaria de agradecer a algumas pessoas sem as quais este trabalho não teria sido possível realizar.

Ao Professor Doutor Rogelio Ponce de León Romeo e à Professora Dra. Mirta Fernández pela orientação deste trabalho e por terem sido tão prestáveis.

Às supervisoras de Estágio Professora Doutora Maria João Pires e Dra. Mónica Barros Lorenzo por me ajudarem a definir objetivos e estratégias.

Aos orientadores de Estágio Dr. Miguel Matos e Dra. Mónica Brandão cuja dedicação e apoio me fizeram chegar ao ‘fim da meta’.

Também tenho de agradecer aos alunos das turmas em que lecionei, pois com eles e com todos os que mencionei evolui pessoal e profissionalmente.

A toda a minha família e amigos que, com muito carinho, não mediram esforços para me apoiar dando-me alento e ânimo em tantos quilómetros percorridos diariamente entre Viseu e Póvoa de Varzim.

Por fim, ao meu marido e filhas, que de forma especial, me deram força para não desistir nos momentos mais difíceis.

Muito obrigada a todos!





## Resumo

Este trabalho pretende investigar se existe influência da Língua Materna (o Português) nas produções escritas dos alunos do Ensino Básico e Ensino Secundário na aprendizagem da Língua Estrangeira (Inglês e Espanhol). Pretende também, averiguar se a incidência de erros por interferência da Língua Materna ocorre mais nos níveis elementares ou avançados. E por fim, conscientizar os alunos para a ocorrência do erro, de modo a melhorar a sua produção escrita. Assim, cabe dizer que a correção dos lapsos é uma aliada neste processo de conscientização do erro, sendo o *feedback* positivo e a autocorreção duas das formas de prevenção do mesmo. A Investigação-ação fundamentou-se em pressupostos teóricos sobre a interferência da língua materna na aprendizagem da língua estrangeira e expondo reflexões sobre o processo ensino-aprendizagem da língua estrangeira. O projeto desenvolveu-se na Escola Secundária de Rocha Peixoto, na Póvoa de Varzim, e contou como participantes do estudo, alunos das turmas do 8º D e 10º H de Inglês e 7º A e 11º H de Espanhol. Depois da observação simples realizada no ciclo zero desta pesquisa, tentou-se dar resposta à questão de partida: Pode a língua materna interferir na produção escrita dos alunos que aprendem uma língua estrangeira? Os instrumentos de recolha de dados foram composições escritas, questionários e grelhas de observação. A análise dos erros foi feita pelo conceito da gramaticalidade, ou seja, analisou-se o texto e isolou-se o erro na frase obedecendo às regras e ordem da língua estrangeira, desta maneira comprovou-se que há interferência da língua materna na produção escrita da língua estrangeira. Como resultado final, os alunos elaboraram um decálogo dos erros interlinguais mais comuns.

**Palavras-chave:** língua materna, língua estrangeira, erros, interferência

## Resumen

Este trabajo pretende investigar si existe influencia de la lengua materna (portugués) en las producciones escritas de los estudiantes de educación básica y secundaria en el aprendizaje de la lengua extranjera (inglés y español). También trata de determinar si la incidencia de errores por interferencia de la lengua materna se produce con más frecuencia en niveles elementales o niveles avanzados. Y, finalmente, persigue la sensibilización de los estudiantes hacia la comisión del error a fin de mejorar su producción escrita. Por lo tanto, se debe partir de la base de que la corrección de los lapsos es una aliada en este proceso de toma de conciencia del error, siendo la respuesta positiva y la auto-corrección dos formas de prevención del mismo. Esta investigación-acción se ha basado en presupuestos teóricos derivados de la interferencia de la lengua materna en el aprendizaje de la lengua extranjera, exponiendo algunas reflexiones sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua extranjera. El proyecto se llevó a cabo en la Escuela Secundaria de *Rocha Peixoto*, en Póvoa de Varzim y ha contado como participantes del estudio, con los estudiantes de las clases 8º D y 10º H de inglés y 7ºA y 11º H de español. Después de la simple observación realizada en el ciclo cero en esta investigación, se intentó contestar a la pregunta de partida: ¿La lengua materna puede interferir en la producción escrita de los estudiantes que aprenden una lengua extranjera? Los instrumentos de recogida de datos fueron composiciones escritas, cuestionarios y plantillas de observación. El análisis de los errores se llevó a cabo tomando por base el concepto de gramaticalidad, es decir, se examinó el texto y se aisló el error en la frase obedeciendo a las reglas y al orden sintáctico de la lengua extranjera. De esta manera se demostró que existe interferencia de la lengua materna en la producción escrita de la lengua extranjera. Como resultado final, los estudiantes prepararon un decálogo de los errores interlingüales más comunes.

**Palabras clave:** lengua materna, lengua extranjera, errores, interferencia

## Abstract

This report aims to investigate if there is influence of the Mother Tongue (Portuguese) in the written productions of students of Basic and Secondary Education when learning a Foreign Language (English and Spanish). It also aims to verify whether the incidence of errors due to interference of the Mother Tongue occurs more often in elementary levels or advanced. And finally, make students more conscious of the occurrence of the errors in order to improve their writing. Therefore, it has to be said that the correction of errors is an ally in this process of consciousness of the error, being the positive feedback and self-correction two ways to prevent it. The action-research project was based on the theoretical assumptions about the interference of the Mother Tongue in Foreign Language learning and reflections about the teaching-learning process were exposed. The project was developed in *Rocha Peixoto* Secondary school, in *Póvoa de Varzim*, it had as participants of the study students from 8<sup>th</sup> D and 10<sup>th</sup> H English classes and 7<sup>th</sup> A and 11<sup>th</sup> H Spanish classes. After simple observation performed in zero cycle this research attempted to answer the question: Can the Mother Tongue interfere in written production of students learning a Foreign Language? The data collection methods were students' written compositions, questionnaires and observation tables. The analysis of the errors was made by the concept of grammaticality, that is, the text was analyzed and the error was isolated in the sentence obeying the rules and order of the Foreign Language and it was proved the interference of the Mother Tongue in written productions of the Foreign Language. At the end, students prepared a Decalogue of the most common interlingual errors.

**Keywords:** mother tongue, foreign language, errors, interference

## **Índice de ilustrações**

<b>Ilustração 1.....</b>	<b>20</b>
<b>Ilustração 2.....</b>	<b>59</b>
<b>Ilustração 3.....</b>	<b>59</b>

## Índice de tabelas

<b>Tabela 1.....</b>	<b>37</b>
<b>Tabela 2.....</b>	<b>41</b>
<b>Tabela 3 .....</b>	<b>41</b>
<b>Tabela 4.....</b>	<b>80</b>

## **Lista de abreviaturas e siglas**

AC – Análise Contrastiva

AE – Análise de Erros

IL – Interlíngua

L1 – Língua Primeira

L2 – Segunda Língua

LE – Língua Estrangeira

LM – Língua Materna

QECR – Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas

## Introdução

É um facto que hoje em dia se tornou indispensável a aprendizagem de uma segunda língua no processo de socialização, por ser um meio de comunicação com o mundo. E quando falamos da aprendizagem de uma língua estrangeira, não podemos deixar de referir a evolução das diferentes metodologias. Desde o Método Gramática-Tradução à Abordagem Comunicativa. Esta última permite que o aluno, com as ferramentas necessárias, desenvolva a sua comunicação em situações reais, ou seja, a língua acaba por ser o instrumento da comunicação social.

Com efeito, o inglês e o espanhol são as principais línguas escolhidas pelos alunos portugueses como línguas estrangeiras. Por isso, cabe ao professor desempenhar o papel de conscientizar os seus alunos para as especificidades das LE por cuja aprendizagem optam e alertá-los para a produção de erros por interferência da LM.

Assim, este Relatório final de Estágio, que completa o Mestrado em Ensino do Inglês e Espanhol no Ensino Básico e Ensino Secundário, tem como principais objetivos averiguar se existe interferência da LM nas produções escritas dos alunos de LE e de que forma se manifesta, perceber se a idade interfere na conscientização do erro por parte do aluno e sugerir a autocorreção e o *feedback* positivo como estratégias de prevenção do erro.

Deste trabalho fazem parte quatro capítulos principais. Do primeiro capítulo consta a fundamentação teórica sobre o tema da pesquisa e uma breve apresentação das teorias sobre o processo de ensino-aprendizagem de uma LE, numa perspetiva de perceber melhor como a LM influencia a aprendizagem da LE.

No segundo capítulo é descrito o contexto escolar, assim como as turmas participantes na investigação-ação, e é justificada a pergunta de pesquisa e os seus objetivos. A recolha de dados nesta primeira parte foi feita a partir do Regulamento Interno (2013) da escola e da informação existente no seu sítio oficial [www.esrpeixoto.edu.pt](http://www.esrpeixoto.edu.pt). Já a caracterização das turmas foi baseada nos questionários preenchidos por todos os alunos no início do ano letivo, dados facultados pelos professores orientadores, e por observação simples realizada pela investigadora.

No terceiro capítulo é exposta a metodologia de investigação utilizada e são igualmente apresentados os instrumentos de recolha de dados e os resultados obtidos em cada um dos dois ciclos que fazem parte deste projeto.



E finalmente inclui, também, uma última reflexão, onde teço as considerações finais relativamente ao projeto de investigação-ação e a todo o trabalho desenvolvido ao longo do ano de Estágio onde insiro as referências bibliográficas.

Este trabalho não visa ser um estudo detalhado sobre os erros que os alunos portugueses cometem por interferência da Língua Materna quando aprendem uma Língua Estrangeira, mas antes conscientizar o aluno de que há palavras e estruturas que não são semelhantes à sua LM e que essas diferenças podem afetar o seu entendimento. Pretende alertar o aprendente da existência não só de semelhanças, mas de diferenças que provavelmente irão causar dificuldades na intercompreensão das línguas. Assim, a tomada de consciência das diferenças entre as LM e LE vai ajudar à desconstrução da *Interlíngua*.

A questão que norteou esta pesquisa foi: Pode a LM interferir na produção escrita dos alunos de LE? Questão que foi escolhida no ciclo zero da investigação, depois da observação simples da expressão oral nas primeiras aulas assistidas dos orientadores e na qual se pôde constatar a interferência da LM na participação oral dos alunos. Apesar da primeira perceção dos erros cometidos pelos alunos ter tido lugar através da oralidade dos mesmos, pretendeu-se estudar se havia interferência da LM nas produções escritas dos alunos de Inglês e de Espanhol, como LE. O passo seguinte passou por seleccionar os participantes da investigação e julgou-se interessante comparar as produções escritas de alunos do Ensino Básico às dos alunos do Ensino Secundário, para averiguar se o fator idade influenciava na conscientização do erro por interferência da LM.

Os objetivos que guiaram este estudo foram: recolher e analisar uma pequena amostra de erros causados pela *interlíngua* para perceber que erros representam maior dificuldade para os alunos, sugerir estratégias para superar a interferência da LM, evitando a ocorrência do erro e sugerindo o *feedback* positivo e a autocorreção como estratégia de prevenção.

## **Capítulo 1. – Enquadramento teórico**

Neste primeiro capítulo, irão ser abordados alguns pressupostos teóricos relevantes para a temática da interferência da língua materna no processo de ensino-aprendizagem da língua estrangeira. A fundamentação teórica está ligada ao conceito de interlíngua que ocorre no processo de aprendizagem de uma LE e que ocupará sempre lugar no sistema linguístico dos aprendizes.

### **1.1. A importância da aprendizagem de uma LE numa sociedade plurilingue e multicultural**

Vivemos num mundo interligado, global, multilingue e multicultural, uma verdadeira *aldeia global* (McLuhan, 2001), que merece atenção por parte das entidades políticas que definem as linhas orientadoras das línguas estrangeiras, como por exemplo o QECR para as Línguas, que é um guia que regula os objetivos que devem ser atingidos pelos alunos de línguas estrangeiras.

Sendo Portugal um país membro da União Europeia, que não mede esforços para a igualdade entre todos, temos hoje um Currículo Nacional, que regula o ensino das línguas estrangeiras, situando-o no mesmo patamar que os demais países desta União.

A Europa é um espaço onde os cidadãos podem partilhar ideias e valores, não fosse o seu lema “a unidade na diversidade”, e ao mesmo tempo, encontrar a sua identidade cultural com direito às mesmas oportunidades (Capucho, 2010).

Assim, a sociedade quer-se cada vez mais aberta aos outros e para se poder alargar horizontes devemos compreendê-los através da sua língua, veículo de comunicação com o meio que nos rodeia. A diversidade linguística é, portanto, uma característica presente na União Europeia e da qual devemos tirar partido; quanto mais línguas aprendemos, de mais culturas nos aproximamos, reforçando a consciência da nossa identidade nacional.

De ressaltar ainda que no território europeu estão presentes os fenómenos do multilinguismo e do plurilinguismo. Sendo que o multilinguismo é a coexistência de línguas

diversas num mesmo espaço, enquanto o plurilinguismo é a capacidade de se viver com culturas de outras línguas. Assim, uma criança devia aprender pelo menos uma língua estrangeira em tenra idade, não só pela elasticidade e capacidade do seu cérebro nesta etapa inicial da vida para a aquisição de uma língua, mas também pela facilidade de adaptação que tem. Por isso, o ideal seria que a aprendizagem se iniciasse aos três anos de idade, pois qualquer criança tem uma capacidade inata para aprender línguas estrangeiras. De acordo com o QECR (Conselho da Europa, 2001:189) “a competência plurilingue e pluricultural promove também a tomada de consciência linguística e comunicativa.”

Segundo o Parecer do Conselho Nacional da Educação sobre o ensino precoce do Inglês, “ (...) encontra-se demonstrado que o contato letivo precoce com uma língua estrangeira favorece a obtenção de níveis de proficiência mais elevados ao fim de pelo menos oito anos de ensino” (Parecer nº 2/2014:1). Portanto, o ensino precoce de uma língua estrangeira traz vantagens à criança, que tem capacidade de adaptação a uma língua estrangeira, mais facilidade de memorização, motivação e predisposição para aprender; o seu cérebro está-se a desenvolver neurolinguisticamente e, para além disso, como já referimos, há uma necessidade imposta pela sociedade para se aprender línguas.

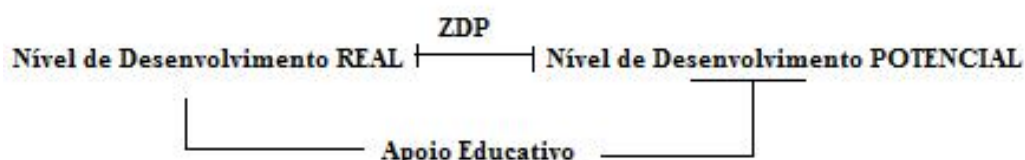
Segundo o Eurobarómetro 386, 98% dos europeus pensam que as línguas estrangeiras são úteis para a aprendizagem das crianças e o Inglês parece ser a língua mais útil; de facto é dada primazia a esta língua sobre todas as outras, de acordo com o mesmo inquérito. A aprendizagem da língua inglesa é essencial desde cedo, não só porque é uma língua internacional de comunicação global, mas também por ser a língua dominante nos recursos digitais. É necessária para uma comunicação internacional, mas não deve excluir a aprendizagem de outras línguas estrangeiras.

Atualmente é de extrema relevância que um indivíduo adquira uma segunda língua, em virtude de ser inserido socialmente, pois é uma forma de comunicar com o mundo. E não podemos deixar de referir a evolução das diferentes metodologias, quando falamos na aprendizagem de uma LE; desde o Método Gramatical ou Gramática-Tradução, o Método Natural ou Método Direto, a Abordagem oral ou Ensino situacional, Método Audiolingual, à Abordagem Comunicativa. E é a abordagem comunicativa a que tem mais defensores nos dias de hoje, pois permite ao aluno usar as ferramentas necessárias, desenvolvendo a sua comunicação em situações reais; desta forma, a língua é o instrumento da comunicação social.

## 1.2. A importância da teoria sociocultural de Vygotsky na aquisição de uma LE

O papel do professor deve ser de guia e facilitador da aprendizagem do aluno no âmbito da LE. Já o papel do aluno não deve ser passivo, mas sim autónomo e participativo da sua aprendizagem e, como ser social que é, deve abrir espaço para a participação dos seus pares. Por isso, é fundamental conhecer as linhas orientadoras desta teoria sociocultural do desenvolvimento e da aprendizagem, que é essencial na aprendizagem das línguas estrangeiras.

Vygotsky (1986) defendeu que a aprendizagem e o desenvolvimento cognitivo resultam da interação sociocultural, ou seja, a participação ativa do aluno e dos seus pares ou de alguém mais competente que ele, conduz a uma aprendizagem cooperativa que permite trabalhar a Zona de Desenvolvimento Próximo (ver Ilustração 1), que é a distância entre o nível de desenvolvimento do aluno (o que pode fazer de forma autónoma) e o seu desenvolvimento potencial (o que o aluno consegue fazer com a ajuda de outros, também denominado de *scaffolding*). Assim, é construído um maior sentido de autonomia associado a este conceito de *scaffolding*.



**Ilustração 1** – Esquema explicativo da Zona de Desenvolvimento Próximo

Todas estas noções têm grandes implicações para a cultura das escolas. O estudante participa ativamente na construção das suas aprendizagens e constrói o conhecimento através das interações sociais e da participação em atividades conjuntas com os seus pares.

Desta forma, o *scaffolding* coletivo resulta num desenvolvimento linguístico do indivíduo. É uma metáfora para o processo em que os adultos ou educadores formais guiam o processo ensino-aprendizagem e o desenvolvimento dos mais novos. Implica uma dinâmica comunicativa e intervenção professor-aluno durante a realização das tarefas, estimulando a

interação e a percepção dos erros, a fim de estabelecer as possíveis relações com a aprendizagem.

O desenvolvimento do sistema da interlíngua do aluno é estimulado através de dois processos ligados interativamente: a necessidade da capacidade de compreensão do aluno e o desafio para os alunos verbalizarem as suas estruturas gramaticais. A interação entre os alunos, através de trabalho de grupo, por exemplo, reforça a comunicação entre estes e permite que os mesmos consigam interagir no processo comunicativo, através da transição e receção da mensagem. O que demonstra que a interação social é um caminho para o desenvolvimento linguístico individual.

A teoria de Vygotsky conclui então, que o conhecimento individual está diretamente relacionado com o contato social e com o diálogo entre pares; isto verifica-se nas interações entre os falantes durante o processo de resolução de problemas das tarefas propostas.

### **1.3. Aquisição vs. Aprendizagem**

Quando falamos na discência de uma língua estrangeira, facilmente confundimos as noções de *aquisição* e *aprendizagem*. Também em relação à língua materna, nos podemos questionar se o indivíduo aprende ou adquire esse idioma. Antes de diferenciar os conceitos de *aquisição* e *aprendizagem*, cabe referir Almeida Filho, citado por Bezerra da Maia (2009:20), sobre a língua materna que “é uma língua que se presta à comunicação ampla desde casa, passando pela rua até à escola e os meios culturais. É a língua que constitui a identidade pessoal, regional, étnica e cultural da pessoa”. Já a língua estrangeira “é uma língua não materna, que se sobrepõe à(s) outra(s) que circula(m) sectorialmente ou com restrições. É qualquer língua aprendida pela pessoa que não seja a sua primeira língua e que será aprendida por vários motivos.”

Para sabermos quais as línguas metas abrangidas por este projeto é igualmente importante fazer a distinção entre língua estrangeira e segunda língua. A língua meta é aquela que constitui objeto da aprendizagem, seja num contexto formal ou natural. Esta inclui as noções de língua estrangeira e segunda língua. A primeira (LE) é a língua que é estudada geralmente em contexto de sala de aula e não é língua oficial de determinado território, pois é a língua que se aprende para comunicar com membros de outra comunidade. Já a segunda (L2) é aquela que é aprendida após a língua materna (L1/LM) e pode ser uma segunda língua falada em determinado país, como no Canadá, em que são faladas a língua francesa e a língua inglesa. A LE é aprendida,

enquanto a L2 pode ser adquirida.

Nesse sentido, Krashen (1982) opõe *aquisição* a *aprendizagem*. Sendo que a primeira é o emprego da linguagem em situações reais em que o falante está a comunicar sem estar consciente das regras. É, por isso, um desenvolvimento gradual da habilidade linguística de um aluno. A segunda implica um processo consciente da aprendizagem de uma língua, um aglomerado de conhecimento de vocabulário e gramática da língua. Krashen defende que a aquisição é um processo natural, que ocorre num ambiente informal, como o usado pelas crianças que adquirem a LM.

Quando as crianças começam a falar adquirem, sem se aperceberem, um código linguístico inato, o que os faz transmitir e compreender enunciados. Este processo de aquisição da LM é semelhante ao da LE, como refere Krashen:

Language acquisition is very similar to the process children use in acquiring first and second languages. It requires meaningful interaction in the target language – natural-communication – in which speakers are concerned not with the form of their utterances but with the messages they are conveying and understanding.

(Krashen, 1981:1)

Como foi mencionado, este autor (Krashen, 1981) opõe a aquisição à aprendizagem e defende que a aquisição é a capacidade inata que o falante tem de adquirir uma língua e de a usar sempre que necessita, sem ter consciência da aprendizagem da mesma. Portanto, a aprendizagem de uma LE não passa apenas pela memorização de vocabulário ou a aprendizagem de regras específicas. Chomsky (1978) afirma que a criança adquire a língua materna no seio do meio social que a envolve e nasce com uma predisposição biológica para aprender a língua.

#### **1.4. As Interferências Linguísticas na aprendizagem de uma LE**

Não podemos falar em *interferência linguística* sem antes perceber o que é a transferência. Segundo o *Diccionario de términos clave de ELE del Centro Virtual Cervantes*, este conceito, que se estuda e se emprega desde meados do século XX, é definido da seguinte maneira:

La transferencia es el empleo en una lengua (comúnmente, una lengua extranjera o LE) de elementos propios de otra lengua (comúnmente, la lengua propia o L1). En el aprendizaje de una LE, el individuo intenta

relacionar la nueva información con sus conocimientos previos y, así, facilitarse la tarea de adquisición.

(Diccionario de términos clave de ELE del Centro Virtual Cervantes)

Desta forma, entende-se por transferência um processo natural, pode até ser entendida como uma estratégia de aprendizagem, em que o aluno recorre a conhecimentos da sua LM para formular enunciados da LE que está a aprender. Os hábitos linguísticos adquiridos anteriormente, bem como algumas estruturas gramaticais, influenciam a aquisição da aprendizagem da LE, quando esses “empréstimos” são semelhantes nas línguas envolvidas neste processo.

Bezerra da Maia (2009) refere que “a transferência é inevitável no processo de aquisição de uma segunda língua” pois “a transferência é a influência resultante das semelhanças e diferenças entre a língua em estudo e qualquer outra língua previamente (e talvez imperfeitamente) adquirida.” (Odilin, citado por Bezerra da Maia, 2009:53)

Então, temos *transferência positiva* quando os “empréstimos” da LM, ou de outras línguas previamente aprendidas, coincidem com as estruturas linguísticas que se estão a aprender na LE, ou seja, há semelhanças em ambas as línguas. Por outro lado, temos *transferência negativa* quando essas estruturas não são de todo iguais e constituem um motivo de dificuldade para o aprendiz.

A *transferência negativa* também pode ser entendida por *interferência linguística*, que é a má utilização de estruturas da língua materna na produção de enunciados na língua estrangeira; por outras palavras, as transferências negativas, também denominadas *erros interlinguais*, implicam o não seguimento das normas gramaticais impostas pela língua meta, também são denominados por erros interlinguais, que examinaremos adiante.

Neste trabalho convém distinguir os conceitos de erro e falha, uma vez que utilizaremos o conceito de erro. Assim, Corder (1991) refere:

Los errores de actuación se caracterizan por su asistemacidad, y los errores de competencia por su sistemacidad (...) utilizaremos el término faltas para referirnos a los errores de actuación, reservando el término error para los errores sistemáticos del alumno que nos posibilita reconstruir su conocimiento de la lengua objeto, es decir, su competencia transitoria.

(Corder, 1991:37)

Quando aprende uma LE, o aluno já tem hábitos da sua LM que vão interferir nos hábitos da LE. Se forem semelhantes, poderão facilitar a aprendizagem da LE, mas se forem diferentes

entram em conflito. Portanto, se a LM e a LE apresentam formas de expressão diferentes, serão produzidas interferências da LM na LE.

Como é referido por Durão (2004), a proximidade entre o Português e o Espanhol pode facilitar a aprendizagem do Espanhol como LE, pois as semelhanças entre as duas línguas facilitam a intercompreensão. No entanto, em níveis mais avançados, há uma tendência para cometer erros mais facilmente, erros que poderão fossilizar-se na IL (Selinker, 1972). Fossilizar é estabilizar a aprendizagem em determinado estágio da *Interlíngua* e continuar a usar a forma errada mesmo quando exposto à língua meta.

### **1.5. Análise Contrastiva, Análise de Erros e Interlíngua**

A análise de erros no processo ensino-aprendizagem de LE é uma linha de investigação aberta desde há mais de duas décadas na linguística aplicada. Inicialmente, com o método de Gramática e Tradução, os erros resultam de regras que não foram aprendidas. Posteriormente, com o método Audiolingual, apresentam-se como uma falha na sequência estímulo-resposta-reforço e devem ser corrigidos em pouco tempo. Já para a teoria sociocultural de Chomsky (1978), os erros passam a ter um papel importante, e, assim surge a teoria da análise de erros. (Diccionario de términos clave de ELE del Centro Virtual Cervantes)

Antes de nos alongarmos sobre esta temática, é fundamental fazer distinção entre *Análise Contrastiva*, *Análise de Erros* e *Interlíngua*, pois há uma confusão da definição epistemológica destes fenómenos. Sánchez Iglesias, nesse sentido, argumenta:

Por tanto, a nuestro modo de ver, en lo que se ha venido considerando como un desarrollo lineal se están mezclando, en un mismo nivel, una hipótesis teórica (el análisis contrastivo), un tipo de análisis de datos (el análisis de errores) y algo a medias entre un concepto y una hipótesis psicolingüística (la interlengua).

(Sánchez Iglesias, 2003:47)

A Análise Contrastiva é uma corrente da linguística aplicada que estuda e compara duas ou mais línguas. Desenvolveu-se entre os anos 50 e 70 do século XX e baseou-se no behaviorismo, para melhor conhecer os mecanismos internos da aprendizagem de uma língua. Os estudiosos desta teoria defendiam que, quando comparada a LM à LE, seria possível averiguar as diferenças e semelhanças das duas línguas, para assim prever quais os erros que os



alunos poderiam cometer. (Diccionario de términos clave de ELE del Centro Virtual Cervantes) Sobre a teoria da AC, Durão, citado por Bezerra da Maia (2009:36), afirmou:

Os seguidores do modelo AC acreditavam que se o professor tivesse um conhecimento sistemático das diferenças existentes entre a LM do aluno e a LE objeto de estudo, poderia desenvolver técnicas de instrução e materiais apropriados a fim de evitar a aparição de erros, já que, seguindo esse ponto de vista, o que determina a facilidade ou dificuldade de aprendizagem de uma LE eram as diferenças existentes entre as estruturas das línguas em questão.

Portanto, a AC procurava encontrar e explicar os erros dos alunos, observar e comparar a LM à LE e atribuía a origem dos erros à transferência negativa ou interferência, e este seria o único motivo das dificuldades de aprendizagem. A mesma teoria compartilhava a visão dos gramaticistas de que os erros impediam a aprendizagem e que deviam ser evitados e reduzidos. Assim, deveriam ser postas em prática atividades letivas em que se trabalhassem as diferenças da LM e da LE.

Pelo contrário, a Análise dos Erros é usada para identificar e explicar os erros, mas sem prever quais irão ocorrer. Veio, por isso, complementar a visão teórica da AC, uma vez que foram identificadas algumas lacunas na teoria da AC. Surgiu com Corder (1973), que defendia a importância dos erros para alunos, professores e investigadores. Também se inspirou na teoria linguística de Chomsky (1978) e na teoria de aquisição de línguas de Skinner. Desde o ponto de vista da AE a causa dos erros não é só a interferência da LM na LE, mas existiriam outras razões. De qualquer forma, os erros passaram a ser vistos como parte natural do processo de ensino-aprendizagem da LE.

Vários autores defendem que, de acordo com a AE os erros podem ser observados, analisados e classificados com o objetivo de os prevenir futuramente. Corder (1973) expõe a importância desta teoria, pois, graças a ela, somos capazes de entender a origem do erro, perceber qual a fase de aprendizagem em que se encontra determinado indivíduo e descobrir o que ele ainda tem a aprender. Para analisar os erros, são expostas várias taxonomias consoante a causa e o grau das interferências. Porém, na teoria da AE também foram identificadas falhas que a teoria da interlíngua tentou colmatar.

A *Interlíngua* é um sistema que fica entre a LM e a LE, pois não é nem o sistema da LM, nem o da LE. Baseia-se nas tentativas que o aluno faz para estruturar os enunciados da LE juntando elementos da LM; deste modo é um processo de aprendizagem em evolução.

Como já foi mencionado, nos primeiros estudos sobre o processo de ensino-aprendizagem de uma LE (Lado, 1964), surge a influência da teoria da AC, que defende que a interferência da LM na LE é a principal causadora de erros produzidos na LE. Assim, através de uma análise comparativa entre as duas línguas, é possível avaliar as diferenças e semelhanças de ambas, pois a “comparación sistemática de dos lenguas, la lengua nativa (L1) y la lengua meta (L2)” permite estabelecer qual a dificuldade dos aprendentes da LE, para posteriormente se poder intervir na correção e métodos didáticos a aplicar (Santos Gargallo, citado por Melo, M. 2013:19).

É com a teoria da AC que surge este fenómeno da interferência da LM na LE, “ (...) la única fuente de dificultades en el aprendizaje y de los errores de los aprendices” (Durão, citado por Melo, M., 2013:17). Este fenómeno foi evoluindo com a contribuição de vários autores, como Weinreich que expõe a interferência como “Those instances of deviation from the norms of either language which occur in the speech of bilinguals as a result of their familiarity with more than one language, i.e., as a result of languages in contact” (citado por Melo, M., 2013:18).

Como já foi mencionado anteriormente, a transferência de regras da LM para a LE que se está a aprender pode ocorrer em línguas semelhantes, como o Português e o Espanhol. Temos então uma *transferência positiva*, a qual se refere Dulay “ (...) to the automatic use of the L1 structure in L2 performance when the structures in both languages are the same, resulting in correct utterances” (citado por Melo, M., 2013:18). Já a *transferência negativa* “ (...) where structures in L1 differed from those in the L2, errors that reflected the structure of the L1 would be produced. Such errors were said to be due to the influence of learners’ habits on L2 production” (citado por Melo, M., 2013:18). As *transferências negativas* são também denominadas de *interferências*, barreiras linguísticas que impedem o aluno de avançar para um estágio de aprendizagem mais avançado.

Portanto, a *transferência positiva* acontece quando a influência da LM na LE é benéfica e, por se tratar de duas línguas semelhantes, os alunos não produzem erros. Por outro lado, a *transferência negativa* dá-se quando o aluno produz erros por influência da LM na LE, que podem ser graves e até fossilizados. Para Durão (citado por Melo, M., 2013:18) os significados de *transferência negativa* e *interferência* são vistos como sinónimos.

Os primeiros estudos dos anos 70 mostram listas de erros que os professores faziam com

intenção didática. Já na última década do século passado surgiram algumas teses de doutoramento e trabalhos de investigação que utilizaram o método da AE no âmbito do ensino de uma L2. É dada primazia à teoria da análise de erros graças ao artigo de Corder (1973) *The Significance of Learners' Errors*, em que são defendidos os benefícios dos erros para alunos, professores e investigadores, o que segundo Santos Gargallo (citado por Melo, M., 2013:19) constitui “un avance científico en el campo de la Lingüística Aplicada”. Nesse sentido, Corder (1984) entende que os erros são naturais no processo de aprendizagem de uma LE e encara-os como indicadores do estágio em que se encontram os alunos quando constroem hipóteses sobre a língua meta.

Desta forma, são analisados os erros dos alunos que aprendem uma LE, para se poder avaliar as dificuldades destes aprendizes e assim melhorar os recursos didáticos e corrigir os erros de modo a evitá-los no futuro, provindo o aluno das ferramentas necessárias de que necessita para comunicar (Santos Gargallo, citado por Melo, M., 2013:19).

À medida que as novas teorias sobre a aprendizagem de uma LE foram evoluindo, a noção de erro também foi mudando. Foi-se verificando por meio da AC e da AE que a LM influenciava aprendizagem de uma LE. No início dos estudos sobre este tema, os erros eram vistos de forma negativa e à medida que as teorias evoluíram, a visão dos erros passou a ser positiva e inevitável para o sucesso da aprendizagem. Assim, hoje em dia, o erro é visto como um procedimento natural no processo de ensino-aprendizagem de uma LE.

Na linguística moderna dominam duas teorias sobre o erro: a Análise do Erro e a Análise Contrastiva. Estas têm metodologias e pressupostos teóricos diferentes, mas complementam-se. A AC baseia-se em ideais comportamentalistas de estímulo-resposta-reforço-hábito, procurando interferências da LM na aprendizagem da LE e tentando prevenir a ocorrência dos erros. Esta metodologia defende que a LE se deve desenvolver como a LM, ou seja, a partir de hábitos gerados da imitação e repetição de enunciados, seguindo-se o reforço das respostas positivas do aluno. No entanto, as novas correntes na Linguística criticam esta metodologia, uma vez que, os métodos em que se baseiam não conseguem evitar a produção de erros. Por isso, surge a AE que se apresenta como complemento à AC, pois, tenta descobrir as causas e estratégias que os alunos usam no processo de aprendizagem de uma LE.

Como síntese, os erros são fruto do contato entre a LM e a LE, o que faz com que os alunos misturem as duas línguas, cometendo erros na língua meta. Ou seja, usam as regras e

hábitos da LM para produzir a LE, desenvolvendo enunciados diferentes da norma da língua meta. A este fenómeno, Larry Selinker (1972) chamou de *Interlândia*, que passou a ser usado para designar o estágio de desenvolvimento em que os alunos se encontram no processo de aprendizagem da LE. É um “proceso por el que el estudiante aprende, con la afirmación de que este proceso está constituido por un conjunto de estructuras psicológicas latentes en la mente del estudiante que se activan cuando aprende una L2” (Santos Gargallo, citado por citado por Melo, M., 2013:20).

No entanto, foi Corder quem em 1973 associou o conceito de *Interlândia* à teoria da Análise de Erros para tentar descobrir as causas que levam um aluno a cometer erros e entender que estratégia utiliza o aprendente na aquisição da língua meta. Para este autor, é uma mistura de dois sistemas linguísticos que vai progredindo, de acordo com a língua meta. O ponto de partida da *interlândia* é a LM, enquanto o ponto de chegada é a LE, isto é, os aprendizes vão formulando hipóteses até se aproximarem do seu objetivo, que é a produção de enunciados o mais semelhante possível à dos falantes nativos da LE.

Ainda de acordo com Corder (1973:71), a IL pode ser distribuída por quatro etapas: 1) o pré-sistema, em que os alunos têm uma vaga ideia das estruturas da língua; 2) emergentes, quando os alunos melhoram a sua capacidade linguística, interiorizaram algumas regras da LE, mas ainda elaboram enunciados que não estão corretos; 3) sistemática, quando os alunos corrigem o erro apontado por outro indivíduo; 4) estabilização ou pós-sistemática, quando existe autocorreção.

Ao falarmos em IL, não podemos deixar de referir alguns conceitos a ela inerentes, tal como a *transferência*, a *interferência* e a *fossilização*, também conhecida por cristalização, que é a principal característica da *Interlândia*, pois é a transferência que se torna permanente e pode ser irreversível. Não se sabe ao certo como acontece, sabe-se sim, que há uma relação com o tipo de *feedback* que o aluno recebe. Portanto, alguns erros por interferência da LM na LE podem tornar-se fossilizações e, de acordo com o *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas*, “os erros devem-se a uma *interlândia* (...) quando o aprendente comete erros, o seu desempenho (*performance*) está de acordo com a sua competência, tendo desenvolvido características diferentes das normas da L2” (Conselho da Europa, 2001:214).

É necessário mudar a visão negativa que ainda se tem do erro, para isso tem de haver uma reflexão por parte dos professores de LE, com o objetivo de modificarem as suas práticas

docentes, como afirma Durão (2004).

Também Figueiredo (2002) menciona que errar faz parte da aprendizagem da LE. Outros autores, como Corder (1991), afirmam também, que os erros fazem parte das estratégias de aprendizagem. Desta forma, os erros são importantes para os professores estarem cientes do progresso dos alunos. Também são relevantes para os investigadores, pois mostram como a língua está a ser adquirida e, finalmente em última instância, que estratégias o aluno usa para a sua aprendizagem.

Segundo Selinker (1972), o conhecimento é transferido de língua para língua e o erro é uma fase obrigatória na aprendizagem. Já Ellis (1998) acrescenta que os erros produzidos por transferência são temporários no desenvolvimento da IL.

## **1.6. A Intercompreensão entre o Português e o Espanhol**

O facto de o Português ser muito próximo do Espanhol facilita e motiva a aprendizagem da LE. Quando comparadas, as línguas têm uma semelhança lexical e cerca de 85% das palavras têm uma origem comum. No entanto, por serem duas línguas tão próximas, a vantagem inicial vai desaparecer quando os aprendentes passam de nível inicial ao intermédio, pois vai haver interferência nas matérias próximas.

Ao aprender outra língua para além da LM, os aprendentes vão acabar por comparar as duas línguas, destacando diferenças e semelhanças entre estes dois sistemas linguísticos. Logo, é inevitável que a LM influencie a produção da LE, fazendo com que os alunos apresentem interferências da LM. Por isso, é importante desenvolver atividades, estratégias e materiais em que sejam trabalhadas as semelhanças e diferenças entre as duas línguas, com o propósito de se ultrapassar a etapa interlinguística num nível mais avançado.

Um exemplo destas semelhanças interlinguísticas são os ‘falsos amigos’, no campo lexical, semelhantes na ortografia, mas diferentes no significado. Alguns estudos mencionam que quanto mais próximas são duas línguas, mais falsos amigos terão.

Como refere Malaca Casteleiro (2007), os espanhóis consideram a aprendizagem do Português uma tarefa desnecessária, pois com um contato prolongado surge uma sensação de “falsa amizade”. As interferências entre as duas línguas tornam-se mais evidentes na oralidade. “A interferência fonológica da língua materna na língua alvo, na maioria dos casos, permanece para sempre, mesmo quando o aprendente já adquiriu total domínio sobre o vocabulário e a

gramática da língua estrangeira” (Casteleiro, 2007). O aluno acaba por tentar encontrar estruturas semelhantes à sua LM e acaba numa pronúncia aproximada e não numa pronúncia correta da língua. Alguns exemplos dessas diferenças fonológicas são o *b* ev, e o *x*, que por ter várias realizações fonéticas é alvo de dificuldade na articulação. Por outro lado, temos os grafemas portugueses *lh* e *nh* que são semelhantes aos grafemas espanhóis *ll* e *ñ*.

Esta “falsa amizade” ocorre em palavras graficamente semelhantes, mas com acento fonológico diferente como “academia” (Português) e “academia” (Espanhol); em palavras que alteram o género como “a dor” (Português) e “el dolor” (Espanhol); palavras que derivam do mesmo étimo latino, mas com significados diferentes “esquisito” (Português) e “exquisito” (Espanhol). Em expressões lexicais como estas, em que há coincidências entre fonema e grafema, ocorrem muitas confusões e erros por parte dos aprendentes portugueses.

Do exposto anteriormente, conclui-se que a aquisição de uma L2 semelhante à LM requer tanta dedicação e estudo quanto outra língua mais distinta.

## 1.7. A importância da correção do erro

(...) trabalhar com o texto implica trabalhar com a incerteza e com o erro e não com a resposta certa, porque escrever é produzir e não reproduzir velhas certezas, pois as certezas deixam-nos no mesmo lugar: é o erro que nos leva na direcção do novo.

(Guedes, P. C. & Souza, J. M., 1998:153)

A definição e identificação do erro é uma tarefa muito difícil. De acordo com Corder (1973), os alunos cometem dois tipos de erros: o *error* e o *mistake*. O primeiro acontece por falta de conhecimento, não podendo ser autocorrigido. O segundo ocorre quando o aluno falha ao colocar em prática o seu conhecimento, podendo posteriormente autocorrigir-se.

Cometer erros faz parte da aprendizagem humana. Vejamos os exemplos de nadar, correr ou andar de bicicleta. Quem nunca caiu ao aprender a andar de bicicleta? Mas é com os erros que se comete que resulta o sucesso, e é fazendo várias tentativas ou hipóteses que se consegue atingir o objetivo desejado. Com o erro de uma criança quando aprende a LM conseguimos determinar em que estágio de desenvolvimento está, tal como com os erros dos alunos da LE podemos determinar o estágio da sua *Interlíngua*. Estes erros são uma mais-valia

para o professor que pode aperfeiçoar a sua prática docente, adaptando e reformulando as metodologias pedagógicas.

Todos os erros que não estão de acordo com a norma linguística da LE, são considerados erros linguísticos e devem ser corrigidos. Na produção escrita devemos considerar corrigir também a forma, o conteúdo, a organização textual e o vocabulário incorreto, pois só assim o aluno se pode fazer entender e comunicar corretamente.

Como já foi referido “os erros dos aprendentes são significativos na medida em que permitem ao pesquisador verificar como a língua é aprendida ou adquirida e que estratégias e procedimentos os aprendentes utilizam na sua descoberta da língua” (Corder, 1973:169). Como refere Ellis (1998:67), “o mesmo erro pode ser avaliado de diferentes maneiras, dependendo de quem o faz, onde e como ele ocorreu”. Portanto, os erros ocorrem por diversos motivos e não só pela interferência da LM. Esses outros motivos são, por exemplo, a generalização de regras da LE que se está a aprender, o método, o contexto, a motivação, o nível de conhecimento e a experiência.

Tendo todos estes fatores em consideração, o professor deve ainda tentar descobrir a origem do erro para assim procurar solução. Corder (1973) aconselha, então, os seguintes passos para uma correta prevenção do erro:

- ✓ Identificação dos erros no seu contexto;
- ✓ Classificação e descrição dos mesmos;
- ✓ Explicação da sua origem, procurando mecanismos ou estratégias psicolinguísticas, e a origem de cada erro;
- ✓ A avaliação ou a gravidade do erro e a busca de um possível tratamento.

Quanto ao passo da classificação e descrição dos erros, é importante referir que existem várias taxonomias para classificar os erros. Corder (1973), por exemplo, divide os erros nos seguintes níveis:

- ✓ Erro fonético-fonológico;
- ✓ Erro ortográfico;
- ✓ Erro morfológico;
- ✓ Erro sintático;
- ✓ Erro léxico semântico;

✓ Erro discursivo.

Já Selinker (1972) baseia-se na origem do erro, e este pode ser transitório, quando os erros estão em progressão; ou permanente, quando os erros que ficam na IL se fossilizam. Estes podem resultar de Interferência e podem ser erros de produção, subprodução, superprodução, má interpretação e híper correção.

Também podem ser erros intralinguísticos e podem acontecer por simplificação, quando o aluno simplifica a regra da LE; generalização quando os alunos estendem as regras da LE a contextos desadequados; indução, como alguma estrutura foi apresentada e praticada; e produção excessiva quando os alunos repetem as estruturas sem necessidade.

Sabemos que o erro não pode ser ignorado, pois um dos objetivos da aprendizagem de uma LE é o uso correto de enunciados, quer na produção oral, quer na produção escrita. Mas nem sempre a correção do erro foi vista de forma positiva. Como argumentou Truscott (1996:328), não ajuda no processo de aquisição de uma LE, é desagradável e deve ser abandonada na escrita. Esta ideia foi desenvolvida em meados dos anos 40, quando se começou a estudar o erro, que era visto como algo que se tinha que prevenir a todo o custo, uma vez que poderia gerar hábitos errados. Então, a aprendizagem era vista livre de erros, o aluno repetia enunciados corretos de forma a interiorizá-los corretamente. Havia, pois, um interesse didático em prevenir os erros. Esta premissa entrou em declínio, uma vez que a LM não explica todos os erros dos alunos que estão a aprender uma LE.

Krashen (1982) também questiona a eficácia da correção dos erros, alegando que os mesmos fazem parte de um processo natural de aprendizagem e constituem indicadores do estágio da *interlíngua* do aprendente. No entanto, outros autores vieram trazer uma visão diferente sobre a correção do erro. Esta é necessária e a falta de correção pode causar ansiedade nos alunos e os erros podem fossilizar-se. Sem correção, os alunos jamais atingiriam o estágio linguístico “ideal” ou esperado.

O *feedback* positivo é a melhor estratégia do professor, pois assim os alunos sabem se estão a ser bem-sucedidos e a sua motivação aumenta. Assim, na produção escrita devemos corrigir o erro e fazer um comentário ao conteúdo do texto. *Feedback* é “qualquer procedimento usado para informar o aluno de que a sua resposta está certa ou errada” (Kulhavy, 1977:211). Podem ser palavras simples ou discursos mais elaborados. É considerado *feedback* positivo quando a resposta é dada em forma de elogio e *feedback* negativo quando recebe como resposta



um procedimento da correção do seu erro. Não dar feedback nenhum é o mesmo que ignorar o erro.

É curioso referir um estudo de Semke (1984), pois, antes de o conhecer, a investigadora deste trabalho já utilizava caneta verde para corrigir, com o objetivo de não ser tão austera na hora da entrega da correção. Este estudo intitulado *Effects of the Red Pen* (Semke, 1984) aborda os benefícios do *feedback* positivo, e conclui que a correção da produção escrita não trouxe benefícios para a qualidade da escrita e que é a quantidade o que produz a proficiência linguística. O mesmo autor refere ainda os efeitos negativos sobre o aluno que recebe as correções a caneta vermelha, uma vez que “qualquer coisa que tiver efeito negativo na atitude do aluno tende a retardar a sua aprendizagem” (Semke, 1984:195).

Segundo Moliné e Hilt (2004) é importante ter vários fatores em consideração quando se dá a correção do erro. Por um lado, a afetividade dos alunos, que são sensíveis à correção e podem reagir mal. Para que tal não aconteça, é necessário o reforço positivo, dando ao aluno sugestões para melhorar e atividades guiadas para apontar o caminho certo na sua aprendizagem. Por outro lado, há que ter em atenção a quantidade de erros, é importante o aluno não ser confrontado com muitos erros ao mesmo tempo, pois poderá causar-lhe confusão e a sensação de não ser capaz de superar as suas dificuldades.

O papel do professor na correção dos erros também mudou com a evolução das teorias sobre o erro. Passou de um papel tradicional ao uso de uma estratégia de aprendizagem. A forma tradicional de correção de erros na produção oral e escrita é normativa e repressora, desencadeando um processo de inibição da comunicação oral e escrita dos alunos de LE. Portanto, o erro não pode ser encarado como uma falha, mas como um desafio a ser ultrapassado, que conduzirá o aluno a outro estágio do desenvolvimento da sua aprendizagem.

Chaudron (1977) apresenta mais de trinta tipos de atitudes que o professor deverá ter em relação ao erro do aluno, como por exemplo: indicar a ocorrência do erro, repetir parte da frase interrompendo-a no erro, explicar a causa do erro, dar a solução, dar oportunidade para uma nova tentativa, dar um elogio, entre outros.

Algumas questões colocadas por Hendrickson (1978) sobre a correção do erro ainda preocupam os professores, tais como: os erros devem ser corrigidos? Quando se deve corrigir? Quais os erros que se devem corrigir? Quem vai corrigir? E qual é a forma mais correta de corrigir? Outra questão que deveria ser colocada deveria ser o tempo que o professor despende a

corrigir os textos escritos dos discentes, dado que, depois de entregues ao aluno, só é vista e valorizada a nota que se obteve e não são observados os erros. Esta forma tradicional de correção do erro, em que o professor assinala o erro e dá a resposta certa, não envolve o aluno diretamente na correção e não tem efeito positivo na aprendizagem (Corder, 1973).

A maioria dos alunos não tem consciência dos seus erros, ignorando-os, por isso a problemática dos erros continua a ser um assunto de grande destaque quer para professores, quer para investigadores linguísticos, porque é através do erro que podemos explicar o processo de aquisição da LE e contribuir para melhorar a prática docente. Esta atitude por parte dos aprendizes faz com que mais tarde voltem a repetir os mesmos erros, facto que desgasta o professor e dá a sensação de um trabalho inútil. Assim, ter a consciência do erro decerto levará à autocorreção na produção escrita, o que melhorará a competência linguística dos alunos e será mais motivador e menos desgastante para os professores.

Enquanto professores de LE não podemos questionar se devemos ou não corrigir o erro, pois este não deve ser ignorado, dando uma ideia de desinteresse ao aluno. Devemos sim, ter em atenção a maneira como corrigimos o erro, encarando-o de forma natural no processo de aprendizagem e emendá-lo, para diminuir os efeitos negativos da correção, sem desmotivar o aluno, não o constrangendo, mas dando um reforço positivo. Assim, o professor estará a evitar que erros da *Interlíngua* se fossilizem e prejudiquem o sucesso do aluno.

A simples provisão da forma correta pode não ser a única, ou de facto, a melhor forma de correção, uma vez que ela interrompe o caminho para o aprendiz testar hipóteses alternativas. Fazer o aprendiz tentar descobrir a forma correta pode sempre ser mais instrutivo, tanto para o aprendiz como para o professor.

(Corder, 1973:168)

O professor deve, pois, ser capaz de estar atento para identificar os erros e posteriormente dar *feedback* às atividades que o aluno vai realizando. Desta forma, o papel do professor na correção do erro é essencial, cabe-lhe a função de motivar o aluno para a autocorreção e trabalhar a sua autonomia de aprendizagem. Pois “quando os alunos não conseguem identificar os seus erros, eles precisam da ajuda de alguém mais proficiente na língua do que eles” (Hendrickson, 1978:389). O docente pode corrigir a seguir ao erro, correndo o risco de interromper o raciocínio do aluno e prejudicar a sua comunicação, conduzindo à inibição da sua participação. Mas não pode haver um intervalo de tempo muito grande entre o erro e a correção,

pois o *feedback* ficaria sem efeito. Já nas produções escritas, o momento ideal de correção será a etapa da preparação do texto, uma vez que correções feitas logo após o trabalho ter sido concluído resultam, muitas vezes, inúteis.

É óbvio que a correção é um processo que nem sempre resulta após a primeira tentativa. Quer aluno, quer professor têm que ter um papel ativo para poderem alcançar resultados positivos na correção dos erros e assim evitar a sua ocorrência futura. Mas podem ser evitados, como referimos anteriormente, se trabalhados previamente. Pode ser feita a correção direta, que implica marcar o erro e fornecer a forma correta; no entanto, com recurso a este procedimento, o aluno não é envolvido; ou pode ser feita a correção indireta; neste tipo de correção os alunos sentem-se envolvidos, tornam-se autónomos e reflexivos no processo de correção do erro.

A correção indireta pode ser dividida em:

- ✓ Autocorreção que é feita pelo próprio aluno, lendo um texto com erros assinalados pela professora, por exemplo;
- ✓ Correção com toda a turma, quando o professor seleciona alguns erros e os trabalha com a turma. Este tipo de correção funciona com turmas grandes;
- ✓ Conferências, a correção feita entre professor e aluno;
- ✓ Correção a pares, quando os colegas dão sugestões para os seus colegas melhorarem os textos. Neste tipo de correção poderá não haver entendimento, ou então falhas na correção. Nestes casos poderá haver “regressão”, que é algo natural no processo de aprendizagem, uma vez que a interlíngua é formada por hipóteses corretas e incorretas da língua meta (Lantolf e Aljaafreh, 1996).

Para além do *feedback* positivo, a reescrita pode ser uma estratégia de correção, uma vez que ao voltar a cometer o erro, o aluno faz uma auto análise e reorganiza as regras gramaticais da língua meta. Já a consciência do erro pode ser feita utilizando diversos recursos tais como o dicionário, a gramática ou a já mencionada e mais importante de todos, a orientação do professor.

Como já foi referido, numa abordagem tradicional cabe ao professor corrigir o erro, pois é o modelo da língua meta para os alunos dentro da sala de aula e conhece as regras do uso da LE. No entanto, teorias mais recentes apontam para a autocorreção ou a correção feita pelos seus pares, *peer-correction*, como técnicas de correção do erro mais eficazes. Na realidade, com programas tão extensos, raramente é permitido ao professor ter este tipo de abordagem, uma vez

que o professor deveria dar tempo ao aluno para se autocorrigir e refazer o seu enunciado, embora o nosso objetivo seja que os “os nossos alunos corrijam as suas falhas na comunicação e produzam a língua alvo de forma fluente e correta sem a nossa ajuda (...)” (Allwright, D. & Bailey, K. M., 1991:107).

Já a correção pelos pares tem vindo a ser estudada e é importante desde que as correções sejam bem aceites pelos colegas, para que não afete a auto-estima de quem está a ser corrigido. Esta técnica foi abordada na turma do 10º H de Inglês, não surtindo grande efeito, quer porque alguns alunos se sentiram intimidados com os risos dos colegas perante o erro, quer porque quem corrigiu não foi capaz de corrigir todos os erros da produção escrita.

### 1.8. Os erros interlinguais

Segundo a visão de Brown (1980), os erros que surgem por interferência da LM designam-se de interlinguais. Pode haver erros de omissão, generalização e de interferência da LM. Sendo que os erros de omissão são aqueles em que os alunos simplificam os enunciados ignorando regras gramaticais. Dulay, Burt e Krashen (citado por Melo, M., 2013:18) sugerem que as omissões aparecem quando falta um elemento numa frase bem formada, por exemplo:

*She sleeping\** (Ela dorme) – Há a omissão do verbo *To Be*.

Pode haver também erros de generalização (*overgeneralization*), que são aqueles que acontecem baseados em estruturas da língua meta. Aplica-se uma regra aprendida nessa LE a outra estrutura:

Ex.: *Does Charles can play soccer?\** em vez de *Can Charles play soccer?* – Há o uso incorreto do auxiliar *To Do*, que serve para fazer interrogações, junto com o *Modal Verb Can*.

Outro tipo de erros são os erros por interferência da LM, quando se usam estruturas na LE por influência da LM:

Ex.: *He is a boy handsome\** em vez de *He is a handsome boy* – Há uma interferência da LM na ordem do adjetivo.

Convém ainda distinguir erros interlinguais de intralinguais, dado que, conforme Krashen (1982) e Selinker (1972), os primeiros são erros por interferência da LM na produção da LE e acontecem entre línguas diferentes (como a troca da ordem do adjetivo). Enquanto erros intralinguais são os que ocorrem devido a transferência negativa da aprendizagem da LE, sem

influência da LM dos aprendizes (como o uso incorreto do auxiliar *To Do* para fazer perguntas)

## 1.9. A produção escrita na LE

Das quatro destrezas linguísticas: a compreensão oral (*listening*), a expressão oral (*speaking*), a compreensão escrita (*reading*) e a expressão escrita (*writing*), a escolhida para ser estudada nesta pesquisa foi a última. É a capacidade do aluno se expressar comunicativamente através da ortografia. Rivers (1981) refere que escrever é o produto do que se aprende nas outras três destrezas, mas pode ser aprendida separadamente.

Com o método Audiolingual a oralidade era mais importante e a escrita era vista como um prolongamento da fala, dando competência às regras gramaticais. A produção escrita era realizada por etapas, em primeiro lugar, exercícios com frases e depois parágrafos. Assim era mais fácil o aluno não cometer erros em níveis elementares. Com a evolução dos métodos, também a prática da produção escrita mudou, de acordo com a perspectiva comunicativa. Nesta perspectiva, aspetos como o conteúdo, organização textual e adequação do vocabulário são tidos em conta.

Podemos afirmar que escrever um texto na LE de forma correta é muito difícil para um aluno num nível elementar e envolve habilidades que vão além da ortografia, sintaxe, uso correto dos tempos verbais, artigos, preposições e, no geral, das regras gramaticais. Tendo em conta o tema, o aluno deverá planejar, elaborar um rascunho, rever, reescrever e voltar a ler o texto concluído. Vejamos então os descritores dos níveis de produção escrita exigidos pelo QECR para as línguas, que é o documento que serve de guia para a uniformização das línguas estrangeiras.

**Tabela 1** - Descritores dos níveis de produção escrita do QECR para as línguas (Conselho da Europa, 2001:96)

	<b>Produção escrita geral</b>
<b>C2</b>	É capaz de escrever textos complexos com clareza e fluência, num estilo adequado e eficaz, com uma estrutura lógica que ajuda o leitor e identificar as questões pertinentes.
<b>C1</b>	É capaz de escrever textos bem estruturados, com clareza, sobre assuntos complexos, sublinhando as questões relevantes e mais salientes, desenvolvendo e defendendo, pontos de vista, acrescentando informações complementares, razões e exemplos pertinentes, e concluindo adequadamente.

<b>B2</b>	É capaz de escrever textos pormenorizados, com clareza, acerca de vários assuntos relacionados com os seus interesses, sintetizando e avaliando situações e argumentos recolhidos em diversas fontes.
<b>B1</b>	É capaz de escrever textos coesos e simples acerca de um leque de temas que lhe são familiares, relativos aos seus interesses, ligando uma série de elementos pequenos e discretos para formar uma sequência linear.
<b>A2</b>	É capaz de escrever uma série de expressões e de frases simples ligadas por conectores simples como ‘e’, ‘mas’ e ‘porque’.
<b>A1</b>	É capaz de escrever expressões e frases simples

O cumprimento destes descritores permitem situar o aluno num nível de domínio da LE no que diz respeito à produção escrita. Portanto, para atingir determinado nível o aluno tem de alcançar as competências descritas acima.

As turmas com as quais se trabalhou neste projeto de investigação foram o 8º D e o 10ºH, com quatro e seis anos de aprendizagem na língua inglesa, respetivamente, e situavam-se nos níveis B1/2 e C1. Já na língua espanhola, trabalhou-se com os alunos das turmas do 7ºA e 11ºH, sendo que a primeira turma era de iniciação e a segunda tinha apenas dois anos de aprendizagem à LE em estudo; estas correspondiam aos níveis A1 e B1.

## Capítulo 2 – Contextualização da Investigação-ação

Na segunda parte deste trabalho pretende-se dar a conhecer o contexto de intervenção onde se realizou o Estágio pedagógico, a descrição da Escola Secundária de Rocha Peixoto e a caracterização dos participantes neste projeto.

De seguida, expõe-se a problemática da investigação-ação, bem como uma proposta para a sua resolução. Por fim, são mencionados os métodos e procedimentos de recolha de informação e respetiva interpretação.

### 2.1. A conjuntura escolar

A presente investigação-ação foi realizada no ano letivo de 2013/2014, entre 3 de dezembro de 2013 e 7 de junho de 2014, na Escola Secundária de Rocha Peixoto, na Póvoa de

Varzim. Local onde foi realizado o Estágio pedagógico no âmbito do Mestrado em Ensino do Inglês e do Espanhol no 3º ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário.

Tendo em conta o atraso com que se iniciou o Estágio deste ano letivo e um dos orientadores ter faltado durante mais de um mês durante o 1º período de aulas, a prática pedagógica só se iniciou em janeiro de 2014, o que restringiu o número de aulas lecionadas a oito blocos de noventa minutos quer para o Inglês, quer para o Espanhol.

Outro fator que limitou a investigação foi o horário de ambos os professores orientadores coincidir nos dias e tempos letivos, o que forçou um menor acompanhamento das turmas envolvidas neste estudo.

Ainda assim, e visto que todos os imprevistos estiveram fora do controlo da inquiridora, tentou-se fazer o melhor trabalho possível enquanto professora estagiária dentro da conjuntura existente e com a qual me deparei.

## **2.2. A Escola Secundária de Rocha Peixoto**

O Estágio pedagógico foi realizado na Escola Secundária de Rocha de Peixoto, localizada a norte da cidade da Póvoa de Varzim, na praça Luís de Camões. É uma escola pública do 3º ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário, que outorga uma oferta formativa muito diversificada (ver Regulamento Interno, 2013) a jovens e adultos poveiros.

A 25 de outubro de 1924 surge nesta cidade como Escola Industrial Patrão Sérgio, para oferecer formação profissional aos jovens da cidade piscatória do norte de Portugal. Já a 21 de novembro do mesmo ano, com a Portaria nº 4.286, a escola passa a denominar-se Escola Industrial e Comercial de Rocha Peixoto, em homenagem ao arqueólogo e etnólogo varzinista António Augusto da Rocha Peixoto. Mas é a 22 de novembro de 1979, que a Portaria 608/79 traz nova alteração do nome da escola, assumindo ela o nome que ainda hoje transporta: Escola Secundária de Rocha Peixoto.

De acordo com a informação presente no sítio oficial da instituição (<http://www.esrpeixoto.edu.pt/>), atualmente a escola conta “com 1498 alunos apoiados por 180 professores, 55 funcionários e 1 psicóloga. Os alunos estão repartidos por 8 turmas do 3º ciclo do Ensino Básico diurno, 51 turmas do ensino secundário diurno (22 das quais de cursos

profissionais) e 21 turmas do ensino nocturno (6 dos Cursos Científico-humanísticos, 8 dos Cursos Tecnológicos e 7 dos Cursos de Educação e Formação de Adultos).”

Esta escola foi alvo de remodelações, no início do ano letivo 2007/2008, ao abrigo do Programa de Modernização das Escolas do Ensino Secundário sendo inaugurada em 2010. Passou a ter uma maior área, de cerca de 13.500 m<sup>2</sup>, e como muitas outras escolas portuguesas, todas as salas da escola estão equipadas com computador com acesso à internet, projetor e quadro interativo. Também me parece importante referir o cuidado que os alunos têm pelo material de que a escola dispõe e, assim, têm de deixar a sala tal e qual a encontram no início da aula.

Ainda é relevante, o respeito que os alunos têm pelos adultos, professores e funcionários, muito por causa da tolerância mínima a faltas de respeito por parte do diretor, figura carismática desta escola.

O lema desta instituição é “uma Escola de todos e para todos que promove a igualdade, solidariedade, integração na comunidade escolar, cidadania e democracia.” (Regulamento Interno, 2013:15)

Existe uma revista, “A Rocha”, editada pela escola que serve para facilitar o acesso da informação ao público em geral. A escola possui, também, um sítio na internet com informações e orientações de diversos tipos para encarregados de educação, alunos e professores.

Uma outra preocupação desta instituição é o envolvimento da comunidade na escola, como é o caso das “Correntes D’escritas”, encontro anual de escritores de expressão ibérica.

Como já foi referido, esta escola sofreu intervenções, e assim passou a ter instalações renovadas e tecnologias avançadas; é portanto uma instituição modernizada capaz de responder às diferentes necessidades e adaptar-se às exigências atuais. Em suma, apresenta condições excelentes para a prática do ensino.

### **2.3. O núcleo de estágio**

A prática de ensino supervisionada foi realizada no âmbito das disciplinas de inglês e espanhol na Escola Secundária de Rocha Peixoto, na Póvoa de Varzim.

O núcleo de estágio era constituído inicialmente por três alunas do Mestrado em Ensino do Inglês e do Espanhol no 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário, da Faculdade de



Letras da Universidade do Porto: Andreia Ramos, Lúcia Cadilhe e Filipa Abreu, sendo que esta última desistiu, ficando o núcleo de estágio reduzido a duas alunas.

Este núcleo contou como orientadores de estágio a Dra. Mónica Zita Santos Brandão, na disciplina de inglês e o Dr. Miguel Gil Outeiro de Matos, na disciplina de espanhol. Já as supervisoras de Estágio foram a Professora Doutora Maria João Pires, a inglês e a Dra. Mónica Barros Lorenzo, à disciplina de espanhol.

As regências lecionadas pela investigadora foram dadas a duas turmas de níveis diferentes a cada disciplina. Assim, as regências de inglês foram lecionadas às turmas do 8º D e 10º H, e as regências de espanhol foram dadas às turmas do 7ºA e do 11º H. Num total de oito aulas dadas a inglês e a espanhol, distribuídas pelas seguintes datas dos 2º e 3º períodos letivos do ano de 2013/2014:

**Tabela 2-** Datas das regências de Inglês

<b>Regências Inglês</b>	<b>Turma</b>	<b>Data</b>
0	8ºD	15 de janeiro de 2014
1	8ºD	19 de março de 2014
2	10ºH	25 de março de 2014
3	10ºH	1 de abril de 2014
4	10ºH	22 de abril de 2014
5	10ºH	24 de abril de 2014
6	10ºH	20 de maio de 2014
7	10ºH	22 de maio de 2014
8	8ºD	4 de junho de 2014

**Tabela 3-** Datas das regências de Espanhol

<b>Regências Espanhol</b>	<b>Turma</b>	<b>Data</b>
0	11ºH	dezembro de 2013
1	11ºH	21 de janeiro de 2014
2	11ºH	23 de janeiro de 2014
3	7ºA	11 de março de 2014
4	7ºA	13 de março de 2014
5	11ºH	6 de maio de 2014
6	11ºH	8 de maio de 2014
7	7ºA	20 de maio de 2014
8	7ºA	22 de maio de 2014

## **2.4. Caracterização dos participantes**

Como já foi referido, este projeto teve como participantes os alunos do 8º D e 10º H de Inglês e 7ºA e 11º H de Espanhol, que foram as turmas distribuídas às duas professoras do núcleo de estágio pelos orientadores de Inglês e Espanhol, logo no início da prática de ensino supervisionada.

Foi decidido levar a cabo a investigação-ação numa turma do 3º ciclo do Ensino Básico e noutra do Ensino Secundário, em cada língua, por serem turmas de níveis de conhecimento linguístico e faixas etárias distintas, e assim poder observar e comparar a sua evolução, conscientização e capacidade de autocorreção do erro, oferecendo uma recolha de dados mais concreta e consequente aplicação de diferentes estratégias adaptadas em função da idade dos alunos. É importante saber que a LM, a língua portuguesa, é compartilhada por todos os aprendentes que participam no estudo e que todos estudam pelo menos duas LE ao mesmo tempo, Inglês e Espanhol.

De seguida, darei a conhecer algumas informações sobre as turmas envolvidas no projeto, assim como alguns dos seus dados sociológicos e demográficos. Estas informações foram concedidas pelos orientadores, através de questionários de diagnóstico e de recolha de informação preenchidos pelos alunos na primeira semana de aulas e por observação pessoal da assistência a algumas aulas lecionadas pelos orientadores.

### **2.4.1.A Turma do 8ºD**

Da turma de Inglês do 8ºD faziam parte vinte e seis alunos, treze rapazes e treze raparigas. Este grupo de alunos, com idades compreendidas entre os treze e os catorze anos, tinha, na sua maioria, estado em contato com o Inglês no 1º ciclo do Ensino Básico, o que acabou por se refletir num bom nível de língua em quase todos os alunos que tinham quatro anos de ensino do Inglês. Eram alunos interessados em aprender a língua, e se motivados, participavam de forma ordenada e voluntária.

Quanto ao contexto socioeconómico, grande parte dos alunos advém de meios desfavorecidos. Já a nível do agregado familiar, um terço dos alunos vive apenas com um dos

progenitores e dois alunos com os avós. Apesar de muitos dos progenitores terem apenas o 3º ciclo do Ensino Básico completo, estes alunos pretendem pelo menos terminar o 12º ano e outros seguir o Ensino Superior.

Neste grupo de alunos, nem todos revelaram espontaneidade em participar, por isso, tinham de ser interpelados e constantemente motivados para falarem pois mostravam-se inibidos, quer na participação em inglês ou em português. Porém, outros participavam, muitas vezes, sem lhes ser dada a vez de falar e sem obedecerem às regras da sala de aula, mas esta situação era gerida eficazmente, sendo a ordem restabelecida rapidamente.

#### **2.4.2. A Turma do 10ºH**

Esta turma de Inglês era constituída por dezassete alunos do Curso Científico Humanístico de Línguas e Humanidades, com doze raparigas e cinco rapazes, com idades compreendidas entre os quinze e os dezoito anos de idade. Todos eles residiam na Póvoa de Varzim e dedicavam-se à música, desporto e dança como atividades extracurriculares. Destes, apenas 71,4% pretendiam seguir o Ensino Superior, visando os restantes terminar o 12º ano com êxito. Era uma turma heterogénea no que diz respeito ao comportamento e notas. Participaram ativamente em todas as regências, cooperando de forma positiva com a professora e colegas.

No que concerne à situação socioeconómica, a maioria dos alunos desta turma tinha o encarregado de educação desempregado e quanto às habilitações literárias, 37,8% dos progenitores possuíam apenas o 2º Ciclo do Ensino Básico. Apesar do contexto familiar pouco escolarizado, alguns destes alunos afirmaram que gostavam de estudar. Outros responderam que a sua disciplina preferida era ou o Inglês ou o Espanhol.

Excetuando os cinco casos de retenção em anos anteriores, este grupo tinha completado seis níveis de Inglês. Também é importante referir dois casos sinalizados neste grupo de alunos: uma aluna com Necessidades Educativas Especiais, com dificuldades de aprendizagem e incapacidade motora parcial, e um aluno seguido pela Comissão de Proteção de Crianças e Jovens por consumo de drogas e falta de acompanhamento familiar. Apesar de possuírem condições desfavoráveis ao seu sucesso escolar, fui surpreendida pelas suas capacidades de superação, uma vez que ambos transitaram à disciplina de Inglês.

### **2.4.3. A Turma do 7ºA**

Esta turma era uma turma de Espanhol Iniciação constituída por vinte alunos, dez raparigas e dez rapazes, com idades compreendidas entre os doze e treze anos. Relativamente ao comportamento, demonstraram ser faladores e com alguma falta de concentração, características desta faixa etária, mas sem qualquer problema de comportamento ou falta de respeito para com as professoras estagiárias.

Revelaram motivação para aprenderem a língua espanhola e colaboraram positivamente nas atividades letivas, participando oralmente em Espanhol nas aulas. Apesar de ter sido o primeiro ano de aprendizagem desta LE, os alunos mostraram-se muito interessados na disciplina e esforçaram-se em usar a língua espanhola sempre que eram interpelados para participar.

A situação socioeconómica dos agregados familiares dos alunos desta turma é muito diversificada. Quanto às habilitações académicas dos encarregados de educação variam entre o 4º ano de escolaridade e a licenciatura. Estes, na sua maioria, mostraram interesse pela participação ativa na vida escolar dos seus educandos. No entanto, alguns encarregados de educação nunca compareceram na escola a fim de tratar de algum assunto relativo à vida escolar dos alunos a seu cargo. Maioritariamente, a situação financeira destas famílias encontrava-se no nível médio-baixo.

### **2.4.4. A Turma do 11ºH**

Esta turma de Espanhol era constituída por dezoito alunos de classe média do curso Científico Humanístico de Línguas e Humanidades, entre os quais quinze eram raparigas e três eram rapazes com idades compreendidas entre os dezasseis e os dezassete anos. Encontravam-se no segundo ano de aprendizagem do Espanhol e realizaram exame nacional no final do ano letivo.

Foi extremamente gratificante trabalhar com este grupo de alunos, pois todos, sem exceção, eram empenhados e trabalhadores. Não eram faladores, nem nunca causaram distúrbios de qualquer tipo na sala de aula.

Quase todos pretendiam ingressar no Ensino Superior, o que se refletia nos seus

resultados escolares. Apesar de alguns dos alunos primarem pela timidez, tratava-se de uma turma participativa e motivada na aprendizagem do Espanhol.

## **2.5. Da observação à Investigação-ação**

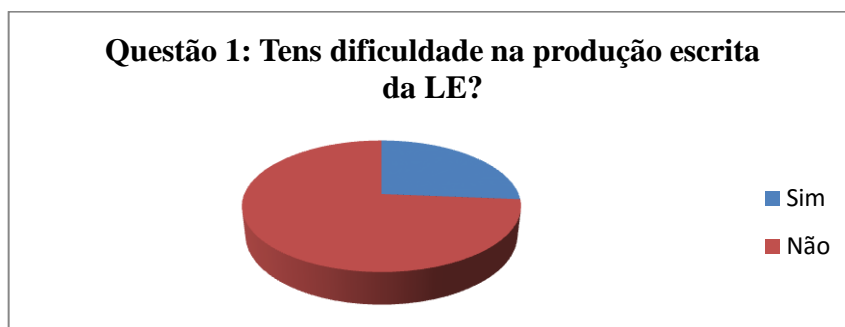
Espera-se que a investigação-ação se foque “essencialmente na observação de comportamentos e atitudes constatadas no decorrer da ação pedagógica e lidando com os problemas concretos localizados na situação imediata. Possui, por isso uma feição eminentemente empírica” (Sousa, 2005:96). No entanto, o tempo limitado deste projeto de investigação e a escassa amostra de participantes faz com que os resultados apresentados não sejam significativos, mas permitiram obter uma resposta afirmativa à pergunta de partida desta investigação-ação: Pode a LM interferir na produção escrita dos alunos de LE?

Para se chegar a esta pergunta que norteou a investigação-ação, foi necessário adotar a estratégia observação-diagnóstico-intervenção para averiguar as verdadeiras necessidades dos alunos intervenientes desta pesquisa. Assim, depois de observado o fenómeno em análise, diagnosticou-se a problemática da questão para posteriormente a transformar (Fernandes, 2006).

Desta forma, após observação simples (Sousa, 2005:113) de todas as turmas intervenientes nas primeiras aulas assistidas, das dinâmicas levadas a cabo pelos orientadores e participação oral dos alunos, dados que foram registados no diário do professor, chegou-se à conclusão:

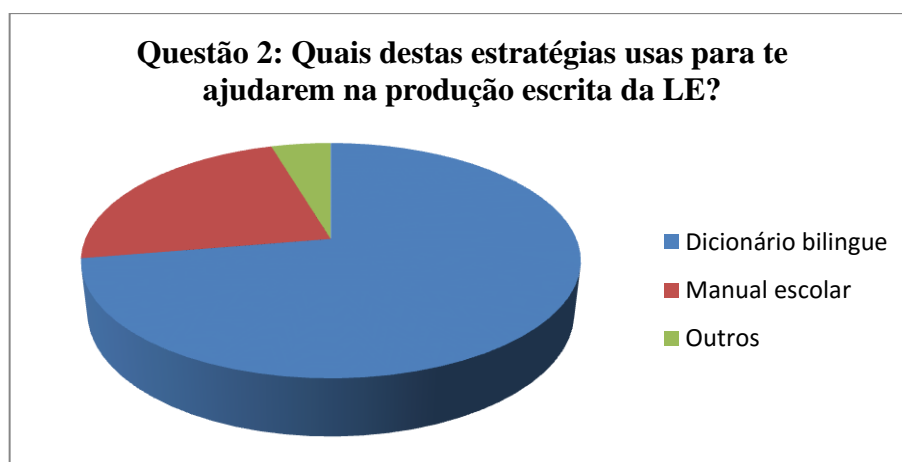
- ✓ Da existência da interferência da LM na participação oral dos alunos de LE, como por exemplo o uso do “portuñol” nas aulas de língua espanhola e traduções erradas, tentando aproximar a palavra traduzida a uma palavra da LM, no inglês;
- ✓ Os alunos não se mostravam motivados em escrever, revelando desmotivação através de expressões faciais, por exemplo;
- ✓ Muitos alunos não respeitavam o número mínimo de palavras exigidas na produção escrita, o que influenciava a quantidade, mas também a qualidade, pois não seguiam a estrutura do texto;
- ✓ Os alunos não revelavam interesse em analisar os erros das suas produções escritas quando as recebiam do professor, mas apenas valorizavam a nota.

Considerando a observação simples um instrumento insuficiente e pouco fiável, e como não houve tempo para se proceder a atividades de diagnóstico, implementou-se um questionário inicial aos alunos e professores de LE (ver Anexo 1 e 2) na Escola onde se realizou a investigação como forma de recolher dados mais concretos. Passo a analisar os resultados apenas de algumas questões mais pertinentes à investigação, uma vez que se tratou de um questionário longo, com dezanove questões.



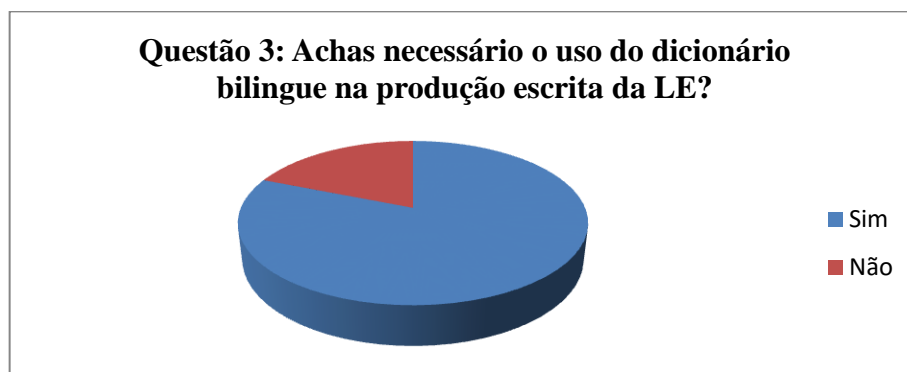
**Gráfico 1**

Dos trinta e oito alunos inquiridos, vinte e três responderam que não tinham dificuldade na produção escrita e deram como razões principais o gosto pela escrita, a língua espanhola ser muito parecida com a língua materna (o português) ou porque procuravam as palavras desconhecidas no dicionário. Os restantes quinze alunos que afirmaram ter dificuldades na produção escrita, justificaram a sua resposta pelo facto de terem receio em cometer erros ou o facto de o português ser muito parecido com a língua espanhola.



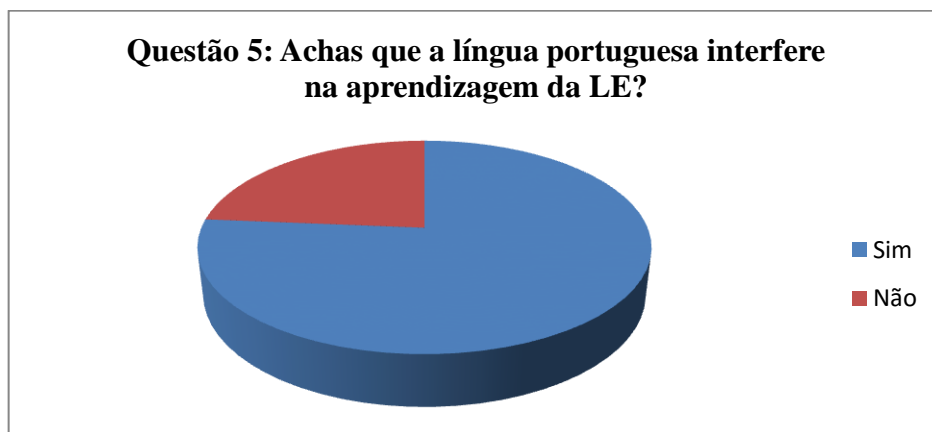
**Gráfico 2**

À questão 2: quais as estratégias usadas para ajudarem o aluno na produção escrita, vinte e dois afirmaram usar o dicionário bilingue, sete o manual escolar e nove alunos deram preferência a outros, manifestando interesse pelo uso da Internet como ajuda na produção escrita.



**Gráfico 3**

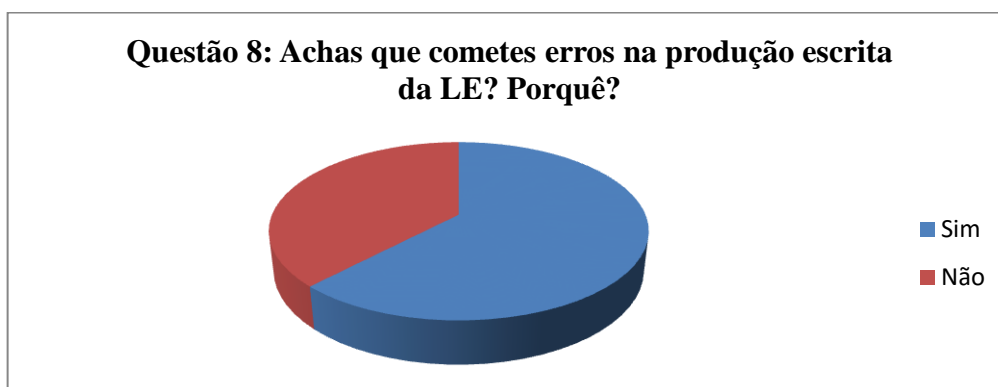
Dos trinta e oito alunos inquiridos, trinta e um responderam afirmativamente à questão 3 e justificaram o uso do dicionário porque ajuda a evitar erros na escrita e para saber o significado de uma palavra desconhecida. Por outro lado, sete alunos responderam que não achavam necessário o uso do dicionário bilingue na produção escrita da LE.



**Gráfico 4**

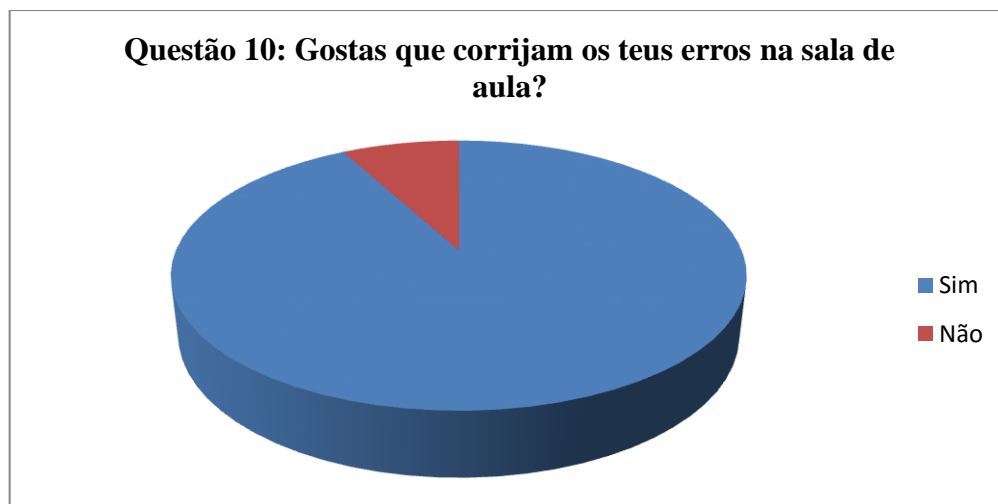
A esta questão nove alunos responderam que a língua portuguesa não interfere na aprendizagem da LE, sendo que a maioria dos alunos que responderam negativamente são alunos de Inglês e justificam ser duas línguas muito diferentes. Já vinte e nove dos inquiridos responderam afirmativamente à questão e justificaram com semelhanças na língua, falsos

amigos e comparação da gramática portuguesa com a inglesa.



**Gráfico 5**

A esta questão apenas cinco alunos responderam que achavam que não cometiam erros na produção escrita e não deram nenhuma justificação. Já trinta e três dos alunos que responderam afirmativamente justificaram as suas respostas por não saberem como se escreve determinada palavra, por distração e, curiosamente, nenhum respondeu que cometia erros por interferência da LM, o que nos leva a concluir que estes alunos estão cientes da interferência da LM na aprendizagem da LE, mas nenhum é consciente dos seus erros interlinguais.

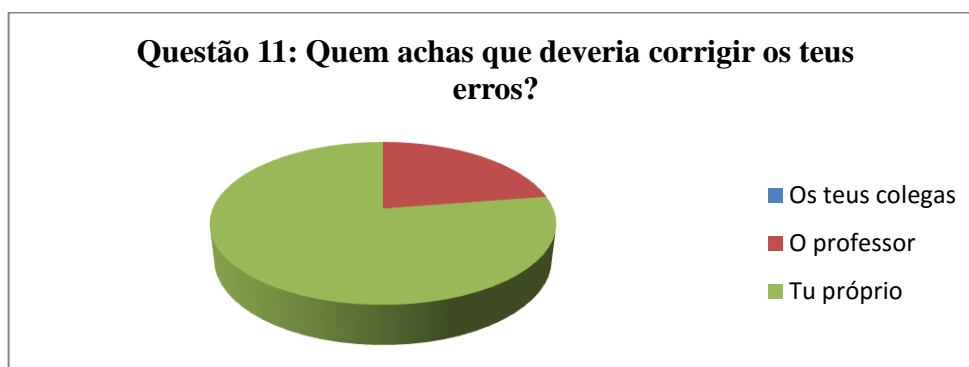


**Gráfico 6**

Apenas três alunos responderam que não gostam de ser corrigidos na sala de aula por constrangimento e receio de humilhação. Por outro lado, trinta e cinco dos alunos responderam que gostam de ser corrigidos, uma vez que podem evoluir na aprendizagem da LE e melhorar



com os erros.



**Gráfico 7**

Nenhum aluno respondeu nesta questão que deveriam ser os seus pares a corrigir os seus erros, embora estudos apontem o sistema de correção de pares como uma boa estratégia de prevenção do erro. Já vinte e sete dos alunos responderam que devia ser o professor a corrigir o erro, apontando para a primazia do papel tradicional do professor na correção dos erros, e onze dos inquiridos preferem a autocorreção.

À questão número 12: Como reages quando percebes os teus erros na produção escrita? Apenas um aluno respondeu que fica desmotivado e todos os outros disseram que procuram corrigir o erro e aprender. Quando à questão número 13: Qual a tua opinião sobre os erros da produção escrita na LE? Todos os alunos responderam que precisam ser corrigidos e nenhum respondeu que é uma circunstância natural quando se escreve.



**Gráfico 8**

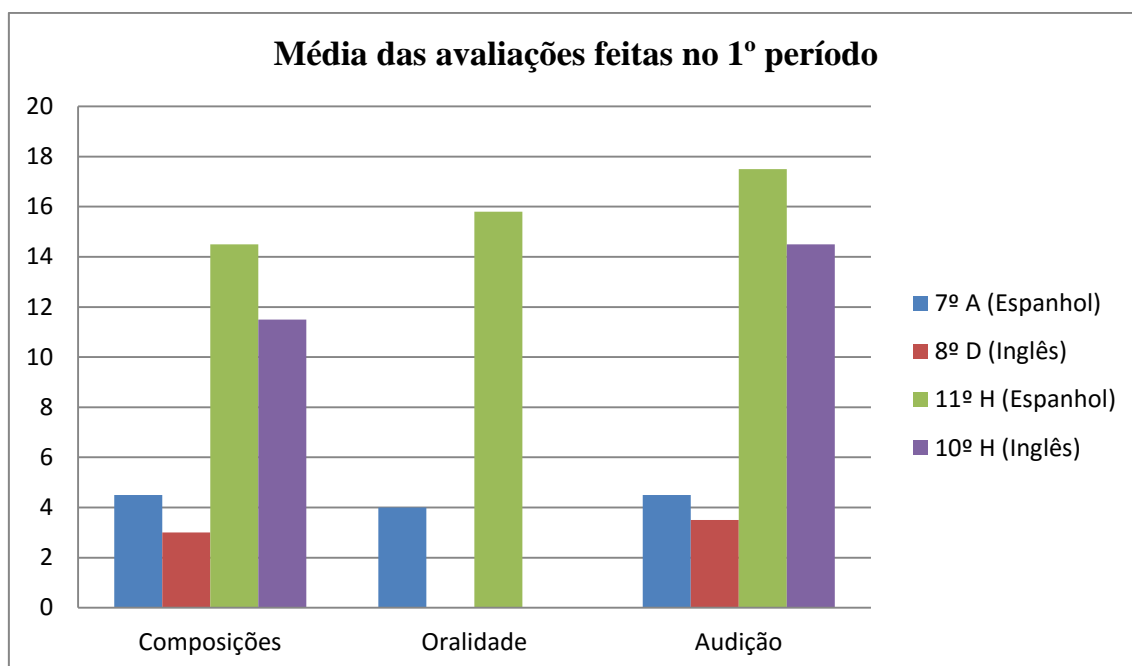
No que diz respeito a esta questão, dezasseis alunos referiram que o professor corrige os erros da produção escrita da LE com naturalidade e vinte e dois com rigor, o que remete mais uma vez para o papel tradicional do professor na correção dos erros.

Em resposta à questão número 17: O que achas das correções feitas na tua produção escrita na LE? Todos os alunos inquiridos responderam que são sempre necessárias. Assim como todos os alunos responderam que aprendem com os seus erros na produção escrita, em relação com o conteúdo da questão número 18. Quanto à última questão: Como gostarias que os teus erros fossem corrigidos? alguns responderam que os erros poderiam ser corrigidos de qualquer maneira, desde que fossem corrigidos, outros responderam que estão satisfeitos da maneira como são corrigidos. Os resultados revelaram que a correção do erro é sempre aceite pelos alunos e que o professor, para a maioria dos discentes, é o elemento que deve corrigir o erro. Também se concluiu que é importante para eles a correção do erro, nem que seja de forma tradicional, em que o professor corrige o erro no quadro para toda a turma, embora o desejo dos alunos é que seja feita individualmente.

Em relação aos questionários dos professores de LE que lecionavam na Escola na qual decorreu a investigação, apenas quatro se prestaram a responder, por isso e pelas respostas serem tão semelhantes, não se vai proceder à análise gráfica das questões. O questionário aplicado (ver Anexo 2) foi diferente do questionário aplicado aos alunos (ver Anexo 1), uma vez que tinha perguntas de carácter profissional com o objetivo de saber qual o conhecimento dos docentes no que respeita à noção de erro no processo de ensino-aprendizagem da LE.

Com base nas respostas obtidas, concluiu-se que o professor de línguas estrangeiras é um indivíduo atualizado e conhece as teorias de ensino-aprendizagem da LE. Reconhece a existência da interferência da LM nas produções escritas dos seus alunos, oferece *feedback* positivo e dá a oportunidade do aluno se autocorrigir para diminuir a ocorrência dos erros.

Como foi referido, não houve tempo para se implementarem atividades de diagnóstico no início do ano letivo, portanto recorreu-se a dados mais concretos como as notas dos testes escritos dos alunos do 1º período letivo. Depois de analisadas as grelhas dos testes de avaliação do 1º período dos professores orientadores, os resultados foram os seguintes:



**Gráfico 9 – Média** das notas (de 0 a 5 no Ensino Básico e de 0 a 20 no Ensino Secundário) dos testes realizados no 1º período letivo: composições do teste escrito, teste oral e teste auditivo.

Os dados referentes aos testes escritos limitaram-se às composições, pois a área de investigação e intervenção seria a produção escrita, uma vez que o tempo de investigação foi limitado e não se poderia alargar à interpretação de texto e gramática. Ainda assim, como se pode verificar pelo gráfico 9, não está presente a média das notas do teste oral das turmas de Inglês, dado que a professora se ausentou e não foi realizado pelos alunos.

Depois da observação direta de algumas aulas e do acesso aos testes de avaliação escritos dos alunos, comprovou-se através da recolha de dados, que existem de facto erros por interferência linguística da LM. É muito mais rápido o aluno poder recorrer à LM quando da aquisição da LE e é inevitável recorrer à LM, prova disso é a constante pergunta que os alunos colocam ao professor de LE: “Como se diz ... em Inglês/ Espanhol?”

Como já foi referido, das quatro destrezas linguísticas (expressão oral, expressão escrita, compreensão oral e compreensão escrita), apenas nos focaremos na expressão escrita, pois a produção escrita é mais facilmente quantificável que a produção oral. As amostras das produções escritas foram espontâneas (em que tinham que dar a sua opinião em espanhol sobre um filme que tinham visto, a propósito do tema *cine*) ou dirigidas (em que os alunos tinham que construir o seu mundo virtual em inglês ou criar um diálogo em espanhol num restaurante),

formais (através da recolha das produções escritas das fichas de avaliação) ou informais (todos os outros exemplos de produções escritas que foram mencionadas), recolhidas através dos testes de avaliação, fichas de trabalho e composições livres ou dirigidas (ver anexo 3, exemplos de produção escrita de inglês e de espanhol no ciclo zero da investigação-ação).

Terminado este ciclo da investigação, já dispúnhamos de dados para responder à pergunta de partida que norteou este trabalho: Pode a LM interferir na produção escrita dos alunos de LE? Os dados recolhidos permitiram-nos também avançar no cumprimento dos objetivos desta pesquisa: verificar como se manifesta a interferência da LM nas produções escritas dos alunos de LE, perceber se o fator idade influencia na conscientização dos erros interlinguais dos alunos e sugerir aos professores de LE a autocorreção e o *feedback* positivo como propostas de prevenção do erro.

### **Capítulo 3. – Metodologia da Investigação**

No início da prática pedagógica foram distribuídos pelos orientadores os temas das unidades didáticas a lecionar nas regências. Acrescentando ao facto de não podermos escolher as temáticas que melhor se adaptavam ao tema da investigação-ação (a interferência da LM na produção escrita da LE), estava presente o receio de se lecionar a alunos desconhecidos e a escassez de tempo para seguir as etapas da investigação-ação. Tentaram-se minimizar as condicionantes, criando empatia com os alunos na sala de aula e estabelecendo prazos mais curtos para os dois ciclos de intervenção e análise desta pesquisa. Assim, e citando Arends (1995:526):

Fazer um trabalho de investigação-ação bem-feita implica (...) uma sequência de passos (...) As três partes fundamentais do processo são: 1) decidir quais os problemas a estudar e explicitar as questões concretas; 2) recolher informação válida; 3) interpretar e utilizar informação com o objectivo de melhorar o ensino.

De acordo com os objetivos deste projeto e tendo em conta que se trata de uma investigação na área da educação, a metodologia da investigação-ação é tida como “la metodología del profesorado como investigador” (Latorre, 2003:20).

Como já foi referido, o objetivo desta pesquisa é averiguar se existe interferência da LM na produção escrita da LE. A produção escrita passa por várias fases, mas é na primeira fase de elaboração do texto que o professor deve intervir na correção do erro, e não deixar apenas para

quando o texto já está elaborado. Por isso, devemos ensinar aos nossos alunos que a produção de qualquer tipo de texto deve implicar três etapas: a planificação, a redação e a revisão.

Na planificação deve-se escolher um tema ou seguir o tema proposto, registrando ideias sem a preocupação da sua ordenação. A seguir, devem-se ler as ideias, selecionar as principais para o assunto sobre o qual se vai escrever e organizá-las de forma articulada e objetiva. Esta organização deve ter em conta uma introdução, um desenvolvimento e uma conclusão.

Deve-se alertar o aluno para ter em conta a acentuação, as repetições, a pontuação, o vocabulário e a caligrafia. Também, deve ser dado relevo à estrutura dos parágrafos e das frases. Alguns alunos não sabem que a mesma ideia deve ficar no mesmo parágrafo e não deve ser cortada e continuada no parágrafo seguinte. Já em relação à estrutura das frases, os alunos devem ter cuidado com a concordância dos tempos verbais e não separar o sujeito do predicado, por exemplo. Depois de dados estes passos, é pedido ao aluno que faça um rascunho do seu texto, para depois o professor o poder corrigir e, desta forma, o aluno pode melhorar a sua competência linguística e textual através da correção do erro e da estrutura do texto.

Foi o que se fez no primeiro ciclo, em que se implementaram atividades de escrita para melhorar a qualidade, mas também a quantidade da produção escrita dos alunos. A docente pediu que os alunos, a título individual, escrevessem um texto que teria que passar pela fase de rascunho. Com esta fase pretendeu-se uma correção do erro na produção escrita feita pelo professor, mas em contexto de sala de aula e antes do produto final.

Depois de analisados os rascunhos dos textos dos alunos, curiosamente, os erros interlinguais ocorreram em menor número do que nas composições escritas dos testes do primeiro período letivo. Constatou-se que os erros de interferência da LM na LE mais frequentes são os de substituição, ordem das palavras e tradução literal de palavras.

Sabemos que os alunos usam a tradução mentalmente ou entre eles, querendo os professores ou não. Porém, concentrar-se muito na tradução pode impedir que os alunos usem o conhecimento que têm na língua estrangeira. Sendo assim, fica claro que a tradução tem lugar no ensino de língua estrangeira, mas não deve ser usada aleatoriamente.

(Faleiros, 2004:54)

No segundo ciclo da investigação-ação, procedeu-se à tentativa de conscientização dos erros por interferência da LM na aprendizagem da LE através de fichas de trabalho com exercícios sobre esta temática. Concluída esta etapa, os alunos de Espanhol do 7º A e do 11º H

elaboram com um decálogo dos erros interlinguais que acharam ser mais frequentes. Já com os alunos de Inglês, foi usada a estratégia de autocorreção e *feedback* positivo como estratégias de prevenção do erro. No final do estudo, verificou-se que, de facto, o fator idade tem influência na conscientização do erro interlingual e que os alunos mais velhos quando têm a consciência do erro evitam-no; já com os mais novos o erro volta a repetir-se, mesmo depois da etapa de conscientização, devido a outros fatores, tais como a concentração.

Todas as atividades descritas nos diferentes ciclos foram previamente planeadas e aplicadas em contexto de sala de aula.

### **3.1. Instrumentos de recolha de informação**

Os métodos de observação utilizados “dependem essencialmente dos objetivos que se pretendem atingir e variam em grau de formalidade e rigurosidade, conforme o que se pretenda observar” (Sousa, 2005:109). Tendo em conta todas as condicionantes já mencionadas, os métodos de observação, diagnóstico e avaliação do primeiro e segundo ciclos foram simples. Recorreu-se à recolha das produções escritas dos alunos envolvidos na pesquisa (ver anexo 5) e elaboração de fichas de trabalho, como estratégia de conscientizar os alunos dos erros dados pela interferência da LM na produção escrita da LE (ver anexos 6, 7 e 8). Este momento da investigação envolveu uma observação mais estruturada com o recurso à tabela com os descritores dos níveis na produção escrita do QECR para as línguas (Conselho da Europa, 2001), com o objetivo de fornecer parâmetros concretos; e uma tabela de observação estruturada que permitiu classificar os erros (ver Anexo 4).

De modo a ter resultados mais concretos e objetivos, os dados foram analisados quantitativamente para serem comparados aos resultados de outros ciclos da investigação-ação.

### **3.2. Primeiro Ciclo da Investigação-ação**

Este primeiro ciclo realizou-se entre 14 de janeiro de 2014 a 27 de fevereiro de 2014. Tomou-se como amostra as composições escritas dos alunos, que revelaram possuir pouco vocabulário, pouca prática e falta de interesse em produzirem um texto na LE. Tal como foi verificado nas produções escritas dos testes escritos dos alunos no primeiro período letivo.

De natureza quantitativa e qualitativa, os dados obtidos referem-se a alunos em ambiente formal de sala de aula. Almeida Filho, citado por Bezerra da Maia (2009:20), afirma que “para a

grande maioria dos alunos de LE, a sala de aula é o único cenário onde se dá o ensino e a produção da língua alvo.” A informação recolhida baseou-se em produção de texto individual com tema fechado sugerido pela investigadora (ver Anexo 5).

Nesta fase, procedeu-se à realização da composição escrita em contexto de sala de aula. Tal facto foi estranho para os alunos, uma vez que não costumavam trabalhar a expressão escrita na aula e era uma destreza pouco abordada, muito raramente era pedido que escrevessem um texto como trabalho de casa. Quando o faziam, entregavam ao professor, que posteriormente corrigia e lhes entregava com nota. Verificámos logo antes do início da atividade, duas questões pertinentes para este estudo: o professor com papel principal e tradicional na correção de erros e o aluno com papel passivo e pouco autónomo, sem lhe ser dada a oportunidade de se autocorrigir; outra questão teve a ver com a falta de *feedback* positivo: o professor entrega a composição corrigida e o aluno limita-se a verificar a nota e não analisa os erros que cometeu. Por outro lado, neste processo de correção e entrega, o professor não faz o *feedback* positivo nem oral, nem escrito.

Assim, pretendeu-se que os alunos, individualmente, escrevessem primeiro o rascunho do seu texto; enquanto o iam fazendo, a investigadora passava por cada mesa para indicar os erros e assim, os alunos teriam de os corrigir. Depois do produto terminado, os alunos tinham de entregar a folha da composição à professora para poder analisar se esta primeira estratégia teve benefícios para o aluno na prevenção do erro no texto final.

De facto, a autocorreção apresentou-se na primeira fase da pesquisa como uma mais-valia na prevenção do erro interlingual, no entanto, ainda prevaleceram alguns erros, tais como: a tradução literal (*ours day a day\**), o uso incorreto do pronome (*I like she\**), uso incorreto da preposição (*developments to world\**) omissão do artigo (*I like technology because developments\**) nos alunos de Inglês. Já os alunos de Espanhol, nesta fase cometeram erros interlinguais como a alteração de género dos substantivos ou heterogénicos (*una mensaje\**), colocação incorreta dos pronomes de complemento direto e indireto (*te desear\**), conjugação errada do presente do indicativo do verbo ser (*tú es\**), entre outros.

No caso do Inglês é a tradução palavra a palavra o que gera mais erros, como por exemplo nas expressões idiomáticas. O não conhecimento dessas expressões produz interferências, pois as palavras adquirem o sentido num todo socialmente determinado.

O uso da língua materna pelo aluno durante o processo ensino-aprendizagem é quase inevitável. Esse uso pode ser uma ferramenta útil e não um obstáculo que leva o aluno a cometer erros, ou que o desvia de um progresso na língua estrangeira.”

(Faleiros, 2004:48)

De acordo com Fernández (1995), o erro é a maior certeza de que a aprendizagem está a acontecer, pois o aluno generaliza a regra e faz uso da *Interlíngua* que foi adquirindo. Tal como uma criança quando adquire a LM.

Em suma, nesta fase verificou-se a interferência da LM na produção escrita em LE. Foi dada a oportunidade aos alunos de se autocorrigirem, a partir da indicação dos erros feita pela professora, estratégia que se constatou ser benéfica, pois houve uma diminuição da quantidade de erros em relação às composições escritas dos testes do primeiro período letivo.

### **3.3. Segundo Ciclo da Investigação-ação**

Este ciclo de investigação ocorreu durante todo o mês de maio de 2014, pois foi neste período que se concentrou a maioria das regências da prática pedagógica. Nesta fase, foi importante realizar exercícios de comparação lexical entre as duas línguas, a LM e a LE, com a finalidade de que o aluno perceba como se usa a língua meta comparando-a à já conhecida. Quando o aluno se torna consciente das semelhanças ou diferenças entre as duas línguas a probabilidade de errar é muito menor. Assim, as atividades letivas levadas a cabo nesta fase, após ter sido constatada a interferência da LM nas produções escritas dos alunos de LE, pretendeu-se conscientizar o aluno para a existência de erros interlinguais, trabalhando-os na aula através de fichas de trabalho com exercícios sobre esta temática quer para o Inglês (ver Anexo 6 e 7), quer para o Espanhol (ver Anexo 8).

Pretendeu-se também tornar os alunos mais seguros na escrita, o que fará com que melhorem a sua capacidade linguística. Para isso, implementou-se o *feedback* positivo como estratégia de prevenção do erro; desta forma, os alunos fazem as alterações de forma autónoma e com mais confiança.

Como foi referido, este ciclo pretendeu ser uma fase de conscientização de erros por interferência da LM, alertar o aluno para tais erros, de modo a preveni-los e melhorar a sua capacidade linguística. Com a etapa de conscientização, também se pretende que o aluno evolua no seu estágio da interlíngua, chegando à fase ideal de estabilização, em que não comete erros.



Em todas as turmas envolvidas neste estudo, as duas turmas de Inglês e as duas turmas de Espanhol, foram implementadas fichas de trabalho para conscientizar o aluno da existência de erros interlinguais, que incluíam muitos dos erros produzidos por eles nos ciclos anteriores da intervenção-ação. Portanto, foi-lhes explicado o que era a interferência da LM e que esses erros eram frequentes na aprendizagem de uma LE. Por isso, deveriam ser vistos como parte natural do processo de ensino-aprendizagem.

Na turma do 8º D de Inglês, foi sugerido pela orientadora de estágio abordar o tema com uma figura conhecida dos alunos, o Cristiano Ronaldo, que como eles já sabiam, jogou num clube inglês. O que não sabiam era que quando foi jogar no Manchester, não dominava a língua inglesa e era frequente na sua produção a ocorrência de erros interlinguais (ver Anexo 6). Na primeira ficha de trabalho, foi vista uma entrevista ao famoso jogador de futebol e os alunos teriam que decidir se as frases propostas estavam corretas ou não. Na segunda ficha teriam de decidir qual a palavra correta em frases de uma biografia, ligar sinónimos, colocar palavras pela ordem correta, de modo a construir frases. E finalmente, teriam de escrever uma carta dando sugestões ao Cristiano Ronaldo.

Esta última atividade foi realizada depois de feito o rascunho e apontados os erros pela professora, de modo a que o aluno pudesse autocorrigir o seu erro. A atividade foi também incrementada e visava também o *feedback* positivo, reforçando a confiança do aluno. Todas estas estratégias revelaram-se benéficas, uma vez que a ocorrência do erro foi menor e a quantidade da produção escrita foi maior. Isto deveu-se ao facto de os alunos se sentirem mais confiantes e estarem conscientes do erro interlingual como natural na aprendizagem da LE.

Na turma do 10º H, foi dada continuidade ao tema da unidade didática que se estava a lecionar nesta turma: *Study abroad*. A primeira ficha de trabalho tinha como objetivo ler um postal e encontrar quinze erros interlinguais. Já na segunda ficha, foram tratados vários erros típicos de interferência da língua portuguesa na aprendizagem da língua inglesa, em diferentes exercícios, consoante o grau de dificuldade. No primeiro exercício teriam de reescrever frases que tinham erro na ordem das palavras, o segundo consistia em ordenar palavras de modo a construir frases, o terceiro em colocar o advérbio no local correto, o quarto decidir o uso do artigo definido ‘the’, o quinto colocar a preposição correta, e finalmente decidir se os nomes eram contáveis ou não, para trabalhar a questão do plural.

Como atividade final, foi pedido aos alunos que em pares, escrevessem um postal com

erros típicos de interferência da LM, para que no final se pudesse trocar o postal com outros colegas para estes poderem corrigir. Com uns alunos resultou muito bem, já com outros não, quer por se sentirem constrangidos com o riso dos colegas, quer porque não foram capazes de identificar alguns erros. Posto isto, tiveram de reescrever o postal. Assim, as produções escritas elaboradas pelos alunos no final do ano evidenciaram uma melhoria na qualidade e na quantidade, possivelmente devido à desinibição dos alunos em cometer erros, por estarem conscientes de que estes fazem parte de um processo natural de aprendizagem, levando-os a uma maior autonomia do uso da Língua Estrangeira.

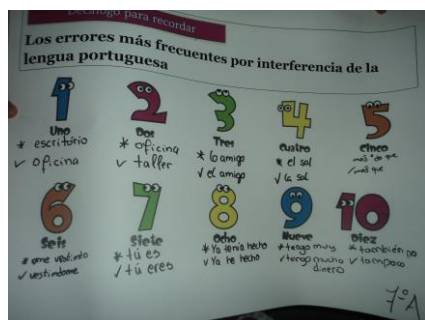
Nestas duas turmas de inglês, verificou-se que o fator idade influencia na conscientização do erro por interferência da LM; uma vez que, depois desta etapa, a ocorrência de erros foi menor nos alunos mais velhos do que nos alunos mais novos.

Nas turmas do 7º A e 11º H de Espanhol, as atividades levadas a cabo para trabalhar a problemática da investigação-ação foram as mesmas, pois não houve tempo para se aplicar a pesquisa à turma do 7º A nas regências da investigadora. Portanto foi pedida mais uma aula ao orientador de estágio. Talvez por as atividades serem iguais, não foi possível, verificar diferenças quanto à questão da idade na conscientização do erro. Poderá também servir como explicação o facto de os alunos 7º ano estarem no nível inicial A1 da aprendizagem da LE e, como a língua portuguesa (LM) é muito semelhante à língua espanhola (LE), sabemos que nos níveis iniciais não ocorrem tantos erros por interferência da LM.

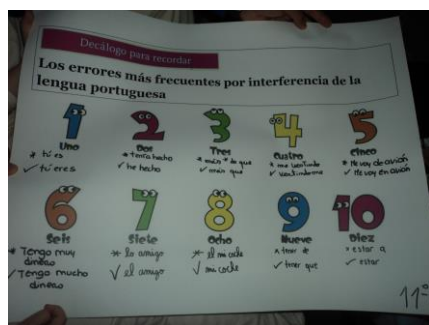
Como estratégia de conscientização dos erros interlinguais, procedeu-se à análise dos falsos amigos numa banda desenhada (ver Anexo 7), ‘O Turista aprendiz’, e adivinhas com palavras semelhantes em português, para se associar a palavra à imagem. Para os alunos do 11º H, este tipo de palavras não eram novidade, uma vez que já as tinham trabalhado nas aulas de LE, mas os do 7º A mostraram-se surpreendidos com as semelhanças na grafia e fonema e diferenças de significado. De seguida, implementou-se uma ficha de trabalho com exercícios de falsos amigos, expressões idiomáticas, artigos, preposições e irregularidades do Presente do Indicativo. Por fim, os alunos elaboraram um decálogo com os erros interlinguais que para eles são mais comuns nos alunos portugueses que aprendem o Espanhol como LE. (ver Ilustração 1 e 2)

Dos dez erros assinalados em cada turma coincidiram seis deles: *\*lo amigo*, *\*más do que*, *\*me vestiendo*, *\*tú es*, *\*yo tenía hecho* e *\*tengo muy dinero*. Para além destes erros, a turma do

7ºA mencionou ainda *\*escritório* em vez de *oficina*, *\*oficina* em vez de *taller*, *\*el sal* em vez de *la sal* e *\*también no* em vez de *tampoco*. Já a turma do 11º H, por sua vez diferenciou os erros *\*me voy de avión* em vez de *me voy en avión*, *\*el mi coche* em vez de *mi coche*, *\*tener de* em vez de *tener que* e *\*estar a* em vez de *estar*.



**Ilustração 2-** Decálogo de erros interlinguais elaborado pelos alunos do 7º A de Espanhol



**Ilustração 3 -** Decálogo de erros interlinguais elaborado pelos alunos do 11º H de Espanhol

## Considerações finais

“Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.”

(Paulo Freire)

Enquanto professora do século XXI, tenho de inovar o meu papel na educação dos meus alunos e reajustar as minhas práticas às necessidades dos mesmos. Quero fazer deles seres pensantes e críticos no seu processo de ensino-aprendizagem. Com todos os meus alunos aprendo, eu dou-lhes o meu contributo, mas eles também me dão o deles e me fazem crescer enquanto ser.

As teachers, our major contribution to life and to education is to help others find their own way towards their own solutions within their own lives. As a teacher, you are also a learner – learning about language, methodology, people, yourself, life (...) I suspect that the moment you stop learning, you also stop being involved in education.”

(Scrivener, 2005)

Apesar de ter iniciado o Estágio pedagógico apenas no 2º período letivo, comecei confiante e otimista, sabendo que esta travessia iria melhorar a minha prática docente. Por outro lado, senti alguma apreensão, relativamente às supervisoras e orientadores e aos comentários que pudessem fazer às minhas regências. Apesar de já ter lecionado, senti receio de não estar à altura deste desafio, pois criei altas expetativas.

Ao longo deste ano letivo as minhas expetativas foram superadas e os receios desfeitos, pois o apoio, disponibilidade e críticas quer da colega de Estágio, de orientadores e supervisoras foram sempre de carácter construtivo, de modo que melhorei a minha prática docente, dado que pude aplicar conhecimentos e corrigir alguns “vícios”.

O facto de já ter lecionado a disciplina de Inglês nas Atividades de Enriquecimento Curricular no 1º Ciclo do Ensino Básico e Espanhol no Ensino Básico e Secundário deu-me alguma confiança no início, mas por vezes alguns “vícios” e o estar mais à vontade nas faixas etárias mais jovens acabaram por prejudicar algumas das minhas intervenções.

2013/2014 foi um ano em que fiz uma viagem inesquecível e enquanto professora estarei sempre aberta a novas experiências e aprendizagens. No transato ano regressei ao ensino

precoce de inglês e tirei o Curso de Formação Complementar para poder lecionar no grupo 120, inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico.

Com esta investigação-ação procurei perceber se havia erros de interferência da LM nas produções escritas da LE através de uma análise comparativa dos dois sistemas linguísticos. Os erros foram considerados positivos e significativos na aprendizagem da LE, de acordo com as metodologias modernas que não consideram os erros por interferência da LM aspetos negativos. Concluiu-se que os erros da interlíngua são transitórios e indicam o estágio de desenvolvimento linguístico em que se encontra o aluno.

Depois de terminado o ciclo zero desta investigação, já dispúnhamos de dados para responder à questão que norteou este projeto: sim, a LM interfere na produção escrita dos alunos de LE. Seguiu-se a concretização dos objetivos desta pesquisa: verificar como se manifesta a interferência da LM nas produções escritas dos alunos de LE, perceber se o fator idade influencia na conscientização dos erros interlinguais dos discentes e sugerir aos professores de LE a autocorreção e o *feedback* positivo como estratégias de prevenção do erro.

Com efeito, e apesar das condicionantes já mencionadas associadas a esta investigação, pudemos responder positivamente a várias questões. Uma delas, foi verificar que o rascunho da produção do texto, que até então não era hábito nos alunos, se manifestou numa mais-valia quando corrigido pelo professor antes da elaboração do produto final, dando oportunidade aos alunos de se autocorrigirem, e diminuiu a incidência de erros interlinguais na escrita.

Já a conscientização dos erros por interferência da LM na aprendizagem da LE, através de estratégias de prevenção do erro usando, por exemplo, as fichas de trabalho aplicadas nas turmas de espanhol do 7ºA e do 11º H ou através da autocorreção e do *feedback* positivo aplicadas às turmas de inglês dos 8º D e 10º H, surtiram efeitos positivos nos resultados finais de cada uma das turmas. Assim, os alunos de espanhol do 7ºA e do 11º H foram capazes de elaborar de forma autónoma um decálogo dos seus erros interlinguais mais frequentes. A turma de inglês do 8º D foi capaz de escrever uma carta ao famoso jogador de futebol, dando-lhe sugestões, onde a incidência dos erros interlinguais foi bem menor. Já na turma do 10ºH de inglês, os alunos conseguiram escrever um postal a pares com erros típicos de interferência da LM, para pôr em prática a técnica de *peer correction*. Esta revelou algumas relutâncias nos alunos mais tímidos, mas evidenciou melhoria na ocorrência de erros. Assim, pretendeu-se que o aluno tenha evoluído no seu estágio de interlíngua, chegando à fase ideal de estabilização, que

se verificou na maioria dos alunos.

Por fim, verificámos que o fator idade tem de facto influência na consciência do erro interlingual. Pois, na turma do ensino básico de inglês, e apesar de já alertados para os erros, alguns voltaram a repetir-se na tarefa final. Já na turma dos alunos mais velhos de inglês, os erros não incidiram e notou-se a preocupação de alguns alunos em não voltarem a cometer erros por interferência da LM, pois já tinham consciência que existiam.

Desta forma, este trabalho procurou alertar os professores para a ocorrência dos erros interlinguais, reforçando a sua reflexão e mudando as suas estratégias pedagógicas no que diz respeito à correção da produção escrita. Também permitiu demonstrar a presença da LM nas produções escritas dos alunos de LE, através de dados que se tornaram úteis para a análise dos erros e sua classificação.

Como conclusão, espero que esta investigação-ação sirva de contribuição para uma reflexão dos professores de Inglês e de Espanhol como LE, alertando-os de que os erros podem ser reduzidos quando usados métodos de ensino adequados e que devem procurar implementar uma prática pedagógica mais eficiente, fazendo uso da autocorreção e *feedback* positivo como estratégias de prevenção do erro.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS E ELETRÔNICAS

Allwright, D. & Bailey, K. M. (1991). *Focus on the Language Classroom*. An Introductory to Classroom Research for Language Teachers. Cambridge University Press.

Arends, R. I. (1995). *Aprender a Ensinar*. (M. J. Alvarez, L. Bizarro, J. Nogueira, I. de Sá & A. B. Vasco, Trad.). Lisboa: Editora McGraw.

Bezerra da Maia, A. M. (2009). *Os erros da Interlíngua na Produção Escrita da LE (inglês): um estudo com alunos no ensino médio de uma escola pública do Distrito Federal*. Brasília: Universidade de Brasília. Acedido a 3/5/2014. Disponível em: <http://pgla.unb.br/wp-content/uploads/2009/04/Ana-Meire-Bezerra-da-Maia.pdf>

Brown, H. D. (1980). *Principles of Language Learning and Teaching*. NJ: Prentice-Hall.

Capucho M. F. (2010). *The role of the English Language in a Plurilingual Society*. In Köksal, D, Erten, I. H., Zehir Topkaya, E & Yavuz A. (Eds). Conference Proceedings: Current Trends in SLA Research and Language Teaching. 6Th ELT Research Conference. Çanakkale Onsekiz Mart University: Nobel Yayın Dağıtım Tic, Ltd. pp.300 – 308.

Casteleiro, J. M. & Reis, S. (2007). *A Intercompreensão entre o Português e o Espanhol: Diferenças fonético-fonológicas e Lexicais*. Colóquio Diálogos em Intercompreensão. Universidade Católica Editora.

Chaudron, C. (1977). A Descriptive Model of Discourse in the corrective Treatment of Learners' Errors. *Language Learning* 27, pp. 29-46.

Chomsky, N. (1978). *Aspetos da Teoria da Sintaxe*. 2ª edição. Meireles, J. A. & Raposo, E. P. (Trad.). Amado, A. (Edit.). Coimbra: Sucessor.

Comissão Europeia.(2012).*European and their languages:Special Eurobarometer 386*. Acedido em 17/05/2015. Disponível em: [http://ec.europa.eu/public\\_opinion/archives/ebs/ebs\\_386\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_386_en.pdf)

Conselho da Europa. (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para Língua: Aprendizagem, Ensino, Avaliação*. (M. J. Rosário & N. V. Soares, Trad.). Porto: Edições Asa.

Conselho Nacional de Educação. *Parecer n.º 2/2014*. Acedido a 17/05/2015. Disponível em:[http://www.cnedu.pt/content/deliberacoes/pareceres/parecer\\_ensino\\_Ingl%C3%AAs\\_DR.pdf](http://www.cnedu.pt/content/deliberacoes/pareceres/parecer_ensino_Ingl%C3%AAs_DR.pdf)

Corder, S. P. (1991). *Error Analysis and Interlanguage*. Londres: Oxford University Press.

\_\_\_\_\_ (1984). The Significance of learners' Errors. In Richards, Jack C. *Error Analysis. Perspectives on Second Language Acquisition*. pp. 19-27. London and New York: Longman.

\_\_\_\_\_ (1973). *Introducing Applied Linguistics*. NY: Penguin Books LTDA.

Diccionario de términos clave de ELE del Centro Virtual Cervantes. Disponível em: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/)

Durão, A. B. (2004). *Análisis de errores e interlengua de brasileños aprendices de español y de españoles aprendices de portugués*. Londrina: Editora UEL.

Ellis, R. (1998). *Second Language Acquisition*. NY: Oxford University Press.

Faleiros, M. H. V. (2004). *A influência de atividades orais na produção oral e escrita de alunos de inglês como L2*. 131 f. Dissertação (Mestrado em Ciências e Práticas educativas). Universidade de Franca, Franca.

Fernandes, J. C. (2006). O Paradigma Cognitivo e o Ensino do Inglês. In Greenfield, J. (org). *Ensino das Línguas Estrangeiras: Estratégias Políticas e Educativas*. pp. 177-189. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Acedido em 05/05/2014. Disponível em: <http://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/7022/3/obraCompleta000060958.pdf>



Fernández, S. L. (1995). *Errores e Interlengua en el Aprendizaje del Español como Lengua Extranjera*. In Didáctica. 7. Servicio de Publicaciones UCM. Madrid. pp. 203-216.

Figueiredo, F. J. Q. (2002). *Aprendendo com os Erros: uma perspectiva comunicativa de ensino línguas*. 2ª ed., GO: Editora UFG.

Freire, P. citação disponível em: <https://dhelorrane.wordpress.com/>.

Guedes, P. C. & Souza, J. M. (1998). *Ler e escrever. Compromisso de todas as áreas*. P. Alegre: Ed. da Universidade UFRGS. p. 153.

Hendrickson, J. M. (1978). *Error Correction in Foreign Language Teaching: Recent Theory, Research and Practice*. Modern Language Journal 12. pp. 387-398.

Krashen, S. D. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon Press.

\_\_\_\_\_ (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon Press.

Kulhavy, R. W. (1977). Feedback in Written Instruction. *Review of Educational Research* 47:1, pp. 211-232.

Lado, R. (1964). *Language Teaching: a scientific approach*. New York: McGraw-Hill.

Lantolf, J. & Aljaafreh, A. (1996). *Second language in the zone of proximal development: a revolutionary experience*. Chapter 5.

Latorre, A. (2003). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Editorial Graó.

McLuhan, M. (2001). *Understanding media*. London: Routledge.

Melo, M. (2013). *As Interferências Linguísticas provocadas por questões de Género entre o Português e o Espanhol*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Acedido em 03/05/2014. Disponível em: <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/76332/5/70990.pdf>

Moliné, R. R. & Hilt, A. (2004). *Cómo corregir errores y no equivocarse en el intento*. pp. 104-106. Madrid: Edelsa.

Regulamento Interno da Escola Secundária de Rocha Peixoto. (2013). Acedido em 06/02/2014. Disponível em <http://www.esrpeixoto.edu.pt/>

Rivers, W. M. (1981). *Teaching Foreign Language Skills*. USA: The University of Chicago Press.

Sánchez Iglesias, J. J. (2003). *Errores, Corrección y Fossilización en la Didáctica de las Lenguas Afines: Análisis de errores en la expresión escrita de estudiantes Italianos de ELE*. Colección Vitor 129. Ediciones Universidad de Salamanca.

Scivener, J. (2005). *Learning Teaching*. 2ª ed. Oxford: Macmillan.

Selinker, L. (1972). *Interlanguage*. IRAL, v. 10, nº 3, pp. 209-231.

Semke, H. D. (1984). Effects of the Red Pen. *Foreign Language Annals*, 17, pp. 195-202.

Sousa, A. (2005). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.



Teixeira de Andrade, F.(2008). *Tempo da Travessia*. Acedido em 04/09/2015. Disponível em: <https://poetrysfeelings.wordpress.com/category/fernando-teixeira-de-andrade/>

Truscott, J. (1996). The Case Against Grammar Correction in L2 writing classes. *Language Learning* 46:2, p. 326-369.

Vygotsky, L. S. (1986). *Thought and Language*. Cambridge: M. I. T. Press, Massachusetts Institute of Technology.

## **Anexos**

## Anexo 1

<p>Idade: _____ Ano: _____</p> <p>Sexo: M <input type="checkbox"/> F <input type="checkbox"/></p>		 Faculdade de Letras Universidade do Porto
<b>QUESTIONÁRIO</b>		

**1. Tens dificuldade na produção escrita na LE?**

Sim ☐

Porquê? \_\_\_\_\_

Não ☐

Porquê? \_\_\_\_\_

**2. Quais destas estratégias usas para te ajudarem na produção escrita na LE?**

Dicionário bilingue ☐

Manual escolar ☐

Outros ☐ Quais? \_\_\_\_\_

**3. Achas necessário o uso do dicionário bilingue na produção escrita na LE?**

Sim ☐

Porquê? \_\_\_\_\_

Não ☐

**4. Que dificuldades tens quando usas o dicionário bilingue?**

Encontrar a palavra ☐

Porquê? \_\_\_\_\_

Entender o uso das palavras ☐

Porquê? \_\_\_\_\_

Não tenho ☐

**5. Achas que a língua portuguesa interfere na aprendizagem da LE?**

Sim ☐

Porquê? \_\_\_\_\_

Não ☐

Porquê? \_\_\_\_\_

**6. Quando não sabes uma palavra na LE recorres à língua portuguesa?**

Sim ☐

Porquê? \_\_\_\_\_

Não ☐

Porquê? \_\_\_\_\_

**7. O que é para ti um erro?**

\_\_\_\_\_

**8. Achas que cometes erros na produção escrita na LE? Porquê?**

\_\_\_\_\_

**9. Quais achas serem os teus erros mais frequentes na LE?**

\_\_\_\_\_

**10. Gostas que corrijam os teus erros na sala de aula?**

Sim ☐

Porquê? \_\_\_\_\_

Não ☐

Porquê? \_\_\_\_\_

**11. Quem achas que deveria corrigir os teus erros?**

Os teus colegas ☐

O/A professor/a ☐

Tu próprio ☐

**12. Como reages quando percebes os teus erros na produção escrita?**

Procuro corrigir o erro e aprender ☐

Fico desmotivado ☐

Outros ☐ Quais? \_\_\_\_\_

**13. Qual é a tua opinião sobre os erros da produção escrita na LE?**

É natural quando se escreve ☐

Precisam ser corrigidos ☐

Não deviam acontecer ☐

**14. Achas que os erros dificultam o processo da produção escrita na LE?**

☐

Sim ☐

Porquê? \_\_\_\_\_

Não ☐

Porquê? \_\_\_\_\_

**15. Achas que os erros atrapalham o sucesso da aprendizagem da LE?**

Sim ☐

Porquê? \_\_\_\_\_

Não ☐

Porquê? \_\_\_\_\_

**16. Como é que o teu/tua professor/a corrige os erros da tua produção escrita na LE?**

Com naturalidade ☐

Com rigor ☐

**17. O que achas das correções feitas na tua produção escrita na LE?**

Sempre necessárias ☐

Porquê? \_\_\_\_\_

Às vezes necessárias ☐

Desnecessárias ☐

**18. Aprendes com os teus erros na produção escrita na LE?**

Sim ☐

Porquê? \_\_\_\_\_

Não ☐

Porquê? \_\_\_\_\_

**19. Como gostarias que os teus erros fossem corrigidos?**

\_\_\_\_\_

Obrigada pela colaboração

A professora estagiária: Andreia Ramos

☐

## Anexo 2



Caro professor,

Gostaria de solicitar a sua colaboração respondendo ao seguinte questionário, no âmbito da investigação para o Relatório final de estágio intitulado “Erros mais comuns nos alunos de Inglês e Espanhol por interferência da língua materna”.

Da sua colaboração depende o sucesso deste estudo.

### Questionário

1. O que é para si um erro?

---

2. Porque acha que se cometem erros na produção escrita?

---

3. Quais são os erros mais graves na produção escrita?

---

4. Qual a atitude dos seus alunos perante o erro?

---

5. O que corrige, porquê e para quê corrige os erros na produção escrita?

---

6. Que estratégias usa para corrigir o erro na produção escrita?

---

7. Dá a oportunidade ao aluno de se autocorrigir? Porquê?

---

8. Corrige o erro na produção escrita com naturalidade ou com rigor? Porquê?

---

9. O professor deve dar o *feedback* aos erros do aluno.

Concordo ☐

Discordo ☐

10. A correção do erro é humilhante para o aluno que é corrigido.

Concordo ☐

Discordo ☐

---

**11. O professor deve dar apenas o *feedback* positivo, de forma a encorajar, aumentar a confiança e promover o sucesso; o feedback negativo desmoraliza.**

Concordo ☐

Discordo ☐

**12. É útil para os alunos corrigirem-se uns aos outros.**

Concordo ☐

Discordo ☐

Obrigada pela colaboração

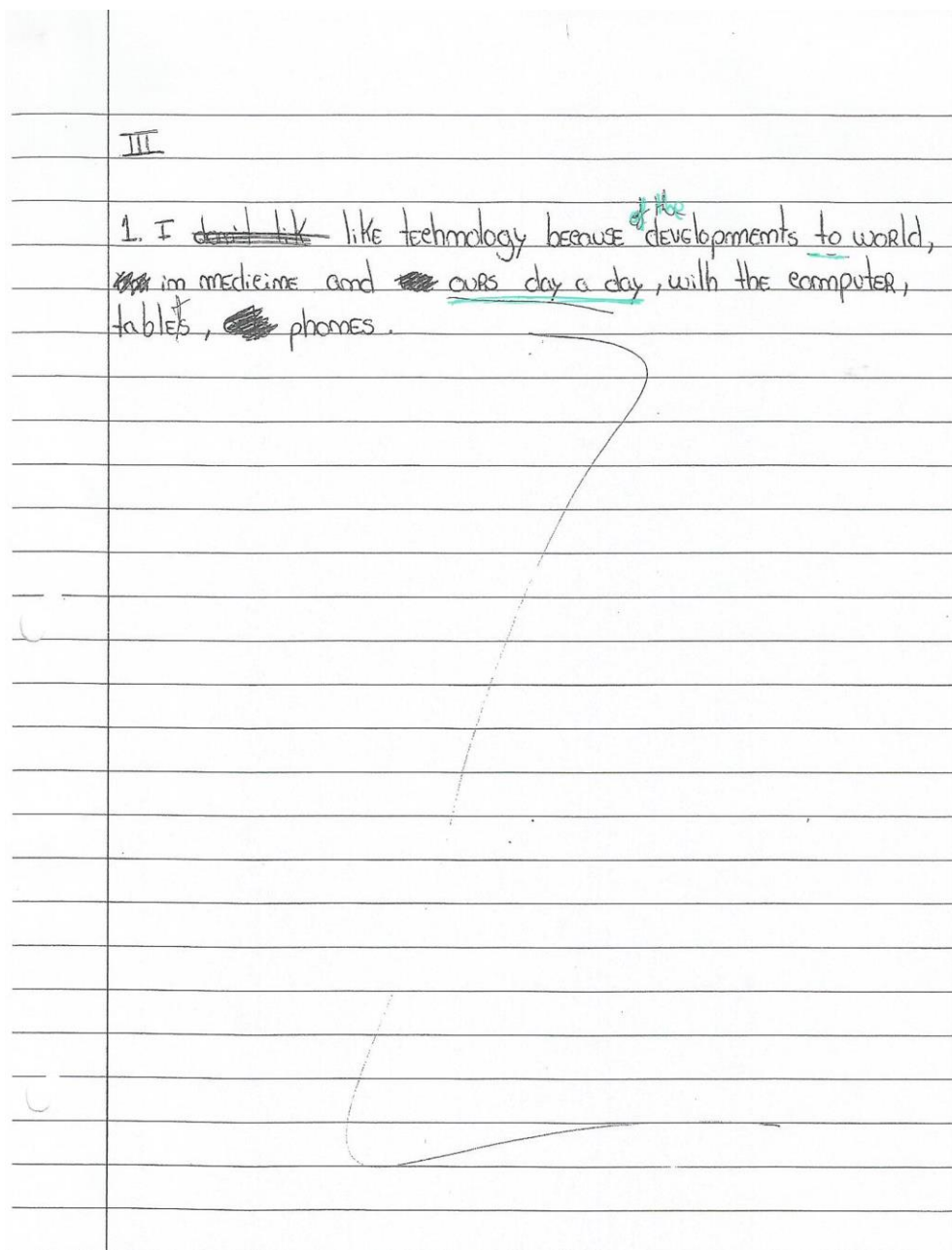
A professora estagiária: Andreia Ramos

☐



### Anexo 3

Exemplos de produções escritas dos alunos de Inglês e Espanhol do ciclo zero da investigação-ação.



we can focus on more than one thing at a time.

2- The according to the text, is so difficult to multitask because you're not really paying attention to one or two things simultaneously, for example "Think about writing an e-mail and talking on the phone at the same time. Those things are nearly impossible to do simultaneously."

3- For me it is a little easy, I can do more than one thing.

### III

~~A~~  
Ax

B-1- If John isn't ill he was finished the task.

2- Innovative hardware are produced for some years by Apple.

3- School computers are used to projects by most students.

4x

### IV

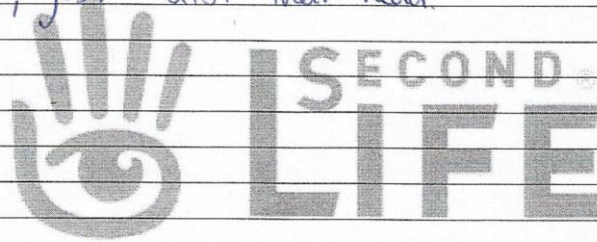
1- I don't live without technology. My mobile phone is very important in my life. I can talk with everyone in time of a urgency. Is with my mobile phone when I get up at morning because it's my alarm clock. (The) technology is very important for life. I can live without a laptop but are people who don't live. They are addicted to a laptop and so times they lost a real life to a virtual life.

As you could see, Second Life is a virtual world that was created by a person with lots of imagination! Do you have enough imagination? In pairs, build your own virtual world having in mind:

- ✓ time and place (invent a country, a date, etc.);
- ✓ the citizens (names, main characteristics, etc.);
- ✓ society (social organization, jobs, workplaces, schools, laws, etc.);
- ✓ technology (technological devices);
- ✓ entertainment and fashion.



welcome to ten minutes planet!  
the time here never stop. the ground is pink  
and gravity don't exist. the people it's always happy  
and singing instead of talk, they sing positive songs  
and live in peace. they don't have body, their body-  
are invisible, just exist their head.



in Terabithia at 4:38 the people are many things and funny at the same time.

The citizens are called by robots and they are small and all eyes green has 50000 her good was green her. In this society, the robots earn money with the content with aliens and sell them for money.

They have really advanced technology like for example flying cars and a phone that can take pictures from anywhere even on space.

To entertain the citizens exist sports to play football and music everywhere.

In Terabithia don't exist schools and every one have their own house.

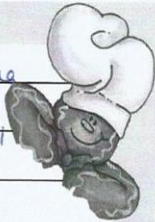
Antarctica 25<sup>th</sup> April of 2069.

- ~~Bino, blonde hair, blue eyes, tall height~~
- ~~Norie, blonde hair, blue eyes, medium height~~
- ~~→ PRO in cross down. The people can use~~
- ~~→ is a banker everything they want.~~
  - The law are light, the only things that is exceedingly serious is murder.
  - The technology is useful.
  - For entertainment are plenty of shopping, cinemas,



Es llegada la hora de demostrar todo lo que has aprendido a lo largo de esta unidad. Para ello sigue las indicaciones escritas abajo.

1. Júntate al grupo de compañeros de la clase pasada;
2. Analiza atentamente el mapa lexical suministrado por la profesora (mapa elaborado por otro grupo con adaptaciones);
3. Aplica el contenido gramatical estudiado;
4. A partir del mapa lexical analizado, inventa un diálogo entre camarero y cliente(s) en un restaurante.



Paula estaba de vacaciones en Madrid. Acordó y fue  
tomar su desayuno a la chocolatería San Ginés,  
pues le han dicho que era maravillosa.  
Camarero - ¡Buenos días! ¿Qué toma?  
Paula - ¡Hola! ¿Cuál es el plato típico?  
Camarero - Es el chocolate con churros.  
Paula - Entonces quiero uno. Trae también un café en leche  
por favor.  
Camarero - En poco ya.  
Camarero - Traigo aquí su desayuno ¡que le vaya bien!  
Paula tomó todo y todo estuvo fantástico. De seguida  
pidió la cuenta.  
Paula - ¿Puedo ver la cuenta por favor?  
Camarero - ¿Cómo vas a pagar?  
Paula - Pago en efectivo. Aquí está todo.  
Camarero - Gracias y pase un buen día.  
Paula - Adiós!

## TRABAJO EN PAREJAS

- Imaginad que sois “hombres” o “mujeres del tiempo” y tenéis que crear un pequeño pronóstico sobre una región en parejas mediante un ejemplo proyectado.
- Al final entregad la hoja a la profesora.

En el Billow espanta muy felicitas nubes sin sol.  
Por la mañana estara siempre nublado pero por la tarde sol y  
poco de nubes y calor.

Esta película tiene mucho que contar y que enseñar.  
Una imagen que me ha llamado la atención cuando María supo que su amigo Robin ~~había~~ morido. He escogido esa imagen pues ha cambiado ~~la~~ ~~en~~ hecho que María ~~se brease~~ ~~un~~ escogiese la profesión de profesora de español. Así ella ha podido cambiar la vida de muchos ~~de~~ chicos no solamente aquellos.

Esta peli trata sobre la vida de niños con deficiencia. Su realizador Pedro Salas se ha inspirado en sus hijos para <sup>hacer</sup> ~~la~~ peli.

Al comienzo de la historia Manic estaba por los pasillos y vio a su nuevo compañero, ~~después~~ después fue presentarse a él en el recreo y así la Rist es la película es determinada por la amistad de los dos niños.

Pienso que la peli está muy bien concebida y los personajes también lo. Los gráficos de imagen son sencillos pero quedan bien con la mensaje de simplicidad. Así la historia de los niños es una historia muy bella de amistad y vida. La pena ver!

*[Handwritten signature]*

№ 22 11.06



En grupos, vais a escribir el argumento original de una película, basados en las 5 palabras: **NOVIO - CABALLO - CIUDAD - IMPOSIBLE - DINERO**

**Tipo de película:** Terror

**Título original:** Boda Terrible

**Argumento:**

En un día muy lluvioso en una ciudad muy pequeña, había una pareja muy feliz que se iba a casar. El novio tenía mucho dinero por eso hizo cuestión de hacer su boda en su finca que tenía muchos caballos. Como su hombre daba más atención a sus caballos que su novia esta resolvió envenenar sus caballos. En la boda toda la familia de la novia comenzó a sentirse mal, era una situación imposible pues mucha gente estaba sufriendo. Muchos acabando por morir. La novia como quería quedarse con el dinero de su hombre culpó a su marido de la familia haber muerto.

**Tipo de película:** Del Oeste

**Título original:** Aventura en la montaña.

**Argumento:**

~~XXXX XXXX/XXX~~  
Érase una vez un chico muy atrevido llamado Chiquito que tenía el sueño de convertirse en un cowboy porque a él le gustaban los caballos y corridas.

En su cumpleaños, sus padres decidieron ofrecerle un caballo como regalo y luego de seguirle Chiquito decidió montarlo y pasear por las montañas de la ciudad.

Su caballo se llamaba Falcón pero cuando se estaban paseando, Falcón ~~se~~ tropezó en una gran piedra y Chiquito ~~se~~ tuvo de llamar ~~se~~ por ayuda.

Algo la ayuda: un veterinario en un helicóptero, que decidió llevar ~~se~~ el caballo para una piscina subterránea, pues la cura era el agua de la naturaleza.

## Anexo 4

**Tabela 4-** Tabela de observação estruturada. Classificação de erros Interlinguais

Ano:_____ Turma:_____	
<b>Tipo de erro</b>	<b>Nº de ocorrências</b>
Transferência de estrutura	
Extensão e analogia	
Substituição	
Interlinguais/Intralinguais	



## Anexo 5

Exemplos de produções escritas dos alunos de Inglês e Espanhol do primeiro ciclo da investigação-ação.

*The world of clothing is always changing, as new cultural influences meet technological innovations.*

- ✓ Based on what you have learned and on your personal knowledge describe in a few lines the garment of the future. It can be clothes or accessories that can automatically adjust their temperature, repel bullets, project images, and generate electricity.
- ✓ At the end of this task you have to deliver this worksheet to the teacher.

I think that in the future, glasses will have the answer to ~~everything~~ every thing and does that increases the speed of the person who's using it.

Self-made material

***The world of clothing is always changing, as new cultural influences meet technological innovations.***

- ✓ Based on what you have learned and on your personal knowledge describe in a few lines the garment of the future. It can be clothes or accessories that can automatically adjust their temperature, repel bullets, project images, and generate electricity.
- ✓ At the end of this task you have to deliver this worksheet to the teacher.

In the future the clothes will be the fly and the people  
the images and.

Self-made material

***The world of clothing is always changing, as new cultural influences meet technological innovations.***

- ✓ Based on what you have learned and on your personal knowledge describe in a few lines the garment of the future. It can be clothes or accessories that can automatically adjust their temperature, repel bullets, project images, and generate electricity.
- ✓ At the end of this task you have to deliver this worksheet to the teacher.

Clothes of the Future

Clothes will match each other alone,  
the colours of accessories and shoes  
will combine and they will transmit  
emotions

Self-made material

Imagina que has encontrado un amigo/a español/a en una red social. Le vas a enviar un e-mail donde tienes que presentarte, escribir un poco sobre ti, tus rutinas y porque estás aprendiendo la lengua española.



Hola Itziar

Me llamo Joana y tengo doce años y vivo en Lisboa con mis padres.

yo frecuento una escuela que se llama Rocha Peixoto y estoy estudiando español porque es una lengua bastante interesante

Besos,

Joana



Imagina que has encontrado un amigo/a español/a en una red social. Le vas a enviar un e-mail donde tienes que presentarte, escribir un poco sobre ti, tus rutinas y porque estás aprendiendo la lengua española.



Hola \_\_\_\_\_

¿Cómo estás? Estoy escribiendo una mensaje para ti para  
te hablar un poco más sobre mí. Yo me llamo María y tengo  
15 (quince) años. Soy una chica muy perezosa pero divertida,  
lo pienso. Me gusta el fútbol y el basket.

Besos,

Madrid, 8 de julio de  
2034

¡Hola Felipe!

¿Cómo estás mi amiga? Te escribo para <sup>desearte</sup> te desear un feliz cumpleaños. A pesar de no vivir cerca de ti no hay un día <sup>en</sup> que no piense en ti pues es la <sup>mi</sup> mi mejor amiga y te hecho de menos.

Ando un poco triste porque han cortado todas las árboles de mi parque favorito en Madrid. Era un lugar donde podía recordar mi país. Ahora no hay una única cosa verde, ya no hay cualquier tipo de animales pues han muerto toda la naturaleza. Solo hay edificios muy largos y grises, muy feos en mi opinión. Todos los coches hacen mucha contaminación y por eso el aire es imposible de respirar. No hay museos pues ya no hay verdadera arte y no hay ninguna persona <sup>quien</sup> ~~que~~ le gusta. Madrid ahora solo tiene predios, empresas, fábricas, ya no es la bella ciudad que <sup>solía</sup> costumbrar ser. Estoy pensando en volver a Portugal, el país más maravilloso que ya conocí en toda mi vida. Pero tengo que hablar con mi marido y mi hija, a ellos les gusta mucho Madrid.

Y tú como has pasado? Quiero que me cuentes todo.

Me quedo esperando una respuesta tuya, así que ¡Escribeme pronto!

Un beso de una amiga que te adora mucho.

Rita Sousa.

Madrid, 07 de febrero de 2034

¡Hola mi querida hija!

¿Qué tal <sup>te</sup> se van las cosas por ahí en Portugal? Espero que esteja todo bien y contigo también.

Decidí escribirte esta carta para hablar un poco sobre las cosas que han pasado aquí en los últimos años. ¿Te <sup>acuerdas</sup> recuerdas de la última ocasión que estuviste aquí? Fue a algunos años <sup>hace</sup> y muchas cosas cambiaron... ¿Te recuerdas de la Gran Vía, la calle donde tenía aquel teatro que te gustaba mucho? Pues, el teatro <sup>cerrado</sup> ha cerrado y ahora es una tienda de electrónica: es la más famosa tienda de la tecnología de Madrid: tiene las últimas novedades de teléfonos, ordenadores y muchas otras cosas. También, el Museo del Prado, donde había tus obras de arte preferidas de Rubens ha cerrado y ahora es un gran centro comercial. Madrid ha cambiado un poquito, pero continúa siendo una ciudad bella, moderna y turística. ¡Tienes que venir <sup>enseñarle</sup> con tu novio de vacaciones un día para te mostrar las nuevas cosas de la ciudad!

Me quedo esperando una respuesta tuya y espero que tengas buenas noticias.

Un beso grande y cariñoso de tu madre,

Bruno Daurado.



In pairs, write a postcard with typical Portuguese learners mistakes describing your daily life in Portugal. At the end you have to exchange your postcard with ~~another~~ pair and correct their postcard.

In everyday I wake up at five forty five <sup>(to)</sup> ~~for~~ prepare myself to school.  
 I dress myself, <sup>have</sup> ~~take~~ breakfast, wash my teeth, brush my hair and ~~go~~ <sup>take</sup> to the bus. There, I arrive <sup>to</sup> ~~for~~ school and go to the classes.  
 After I get home, I <sup>have</sup> ~~take~~ lunch, <sup>do</sup> ~~make~~ my homework, and <sup>I watch</sup> ~~go~~ to see television. There, I have a shower, <sup>eat</sup> ~~take~~ dinner and go to the bed.  
<sup>OR</sup>  
 sleep


In pairs, write a postcard with typical Portuguese learners mistakes describing your daily life in Portugal. At the end you have to exchange your postcard with ~~another~~ pair and correct their postcard.

Hi, my ~~name~~ <sup>name</sup> is ~~Sally~~ Americo Fosquito Andrade  
 Teodósio, I <sup>am</sup> ~~have~~ five years <sup>old</sup> and I like to ride <sup>my bike</sup> ~~to ride~~  
 and ~~stipe~~ <sup>sleep</sup> to the bath with my ~~tedy bear~~ and eat candy <sup>bears</sup>  
 sleep in the bed bear called Teddy



## Anexo 6

Fichas de trabalho do 8º D de Inglês implementadas do segundo ciclo da investigação-ação:

 Escola Secundária de Rocha Peixoto
<b>WORKSHEET 1 – Interview</b>
Name: _____ Nº _____ Class: 8ºD Date: 23 <sup>rd</sup> May 2014 Teacher Trainee: Andreia Ramos

You are going to watch a Cristiano Ronaldo interview. While you are watching you have to pay attention to his answers and the message he wants to set.

Then in pairs you have to decide if the following sentences from Cristiano are correct or not. If not, you and your partner have to correct them.

“The things is coming very well.”

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

“When I’m arrived now is always complicate.”

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

“I’m fell very comfortable.”

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

“Here is many people, I have a lot of press.”

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

“...to believe that the things is coming nice.”

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

“I’m feel good.”

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

“I’m always play with pressure.”

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

“This year’s quite difficult the qualification for Portugal but not a problem.”


\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

“I’m real real confidence.”

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_





## WORKSHEET 2 – Reading

Name: \_\_\_\_\_ Nº \_\_\_\_\_ Class: 8ºD Date: 23<sup>rd</sup> May 2014  
Teacher Trainee: Andreia Ramos

### 1. Delete the wrong word in each of the pairs in italics.

Cristiano Ronaldo dos Santos Aveiro was born in 1985. He is *narrowly* / *widely* regarded as one of the best *player* / *players* in the world. The legendary Dutch genius Johan Cruyff said he's one of the best *even* / *ever*. Ronaldo became a soccer superstar playing for English team Manchester United, Spain's Real Madrid and for Portugal. He plays in midfield, from *while* / *where* he regularly scores spectacular goals.

Ronaldo started kicking a ball around when he was three. His skill was *obvious* / *obviously* then and by ten years old, two of Portugal's top clubs wanted to *signal* / *sign* him. He joined Sporting Lisbon and became the only player in their history to play for the Under-16, Under-17, Under-18, B team and first-team *with* / *within* one season. His skills soon *attractive* / *attracted* Europe's big teams.

Manchester United decided Ronaldo was the *perfect* / *perfected* replacement for David Beckham and signed him in 2003. He set the English Premier League *lit up* / *alight* in his time there with his silky skills, and helped the team win nine trophies, *including* / *included* the UEFA Champions League. He also picked *over* / *up* the FIFA World Player of the Year award in 2008.

In 2009, Ronaldo *joint* / *joined* his boyhood heroes Real Madrid and became the most expensive footballer in history. His transfer *fee* / *free* was over \$131 million. He *break* / *broke* Real's scoring record in his second season, with 53 goals in all competitions. He bettered that in 2011-12, *netting* / *netted* 60 times, helping Real win Spain's La Liga. In 2012, Diego Maradona said Ronaldo was "the best player on the planet."

### 2. Match the words from the article on the left with their synonyms on the right.

Are your answers the same as other students'?

#### Paragraphs 1 and 2

- |              |                            |
|--------------|----------------------------|
| 1. regarded  | a. frequently              |
| 2. legendary | b. caught the attention of |

- |              |               |
|--------------|---------------|
| 3. regularly | c. famous     |
| 4. obvious   | d. inside     |
| 5. within    | e. considered |
| 6. attracted | f. clear      |

**Paragraphs 3 and 4**

- |              |                   |
|--------------|-------------------|
| 7. perfect   | g. cost           |
| 8. silky     | h. signed up with |
| 9. picked up | i. improved on    |
| 10. joined   | j. ideal          |
| 11. fee      | k. won            |
| 12. bettered | l. smooth         |

**3. With your partner, put the words back into the correct order.**

a. of widely the regarded best as He one is

---

b. spectacular regularly goals scores he

---

c. he Ronaldo a when three kicking around was started ball

---

d. skill then was His obvious

---

e. soon Europe's teams skills attracted big His

---

f. set He alight League Premier English the.

---

g. the of Player World FIFA the up picked also He award Year

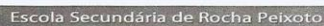
---

h. his Madrid boyhood Ronaldo heroes joined Real

---

i. scoring season record He in broke his Real's second

---




Name: \_\_\_\_\_ Nº \_\_\_\_\_ Class: 8<sup>o</sup>D Date: 23<sup>rd</sup> May 2014  
Teacher Trainee: Andreia Ramos

This image shows a single sheet of white paper with horizontal blue or grey ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There is no handwriting or other markings on the paper.

## Anexo 7

Fichas de trabalho 10º H de Inglês implementadas do segundo ciclo da investigação-ação:



Escola Secundária de Rocha Peixoto

**WORKSHEET 1 – Postcard**

Name: \_\_\_\_\_ Nº \_\_\_\_\_ Class: 10ºH Date: 22<sup>nd</sup> May 2014  
Teacher Trainee: Andreia Ramos

**1. This is the postcard of Maria, Sam's Portuguese friend. Read it and find the 15 mistakes.**

Dear Sam,

How are you? Thank you for your postcard. I'm glad you are having fun. I'm afraid I can't go to your country now, because I have french exams and I don't have very money. I'm studying with Miguel. The Miguel is a friend of mine. 0(IT) Is a very nice boy and his eyes are blues.

I am writing for invite you to visit Portugal and my city. The Porto is a industrial and commercial busy centre. The city itself isn't very populous. The Porto was built along the hills overlooking the Douro river. The temperatures can rise as high as 40°C in august and winters are humid, with occasional cold nights.

Citizens of Porto hold themselves apart culturally from the rest of the country, as is expressed in the often heard phrase "O Porto é uma nação" ( The Porto is one nation). The city is officialy styled "a muito nobre, sempre leal e invicta cidade do Porto" (The very noble noble, always faithful and invincible city of Porto. This is usually shortned to "a cidade invicta" (the invincible city). 0(IT) Is a very special place that I hope you can visit as soon as possible.

Now I have to go to take care of my sister' childrens.

See you soon,  
Maria





Escola Secundária de Rocha Peixoto

## WORKSHEET 2 – Exercises

Name: \_\_\_\_\_ Nº \_\_\_\_\_ Class: 10<sup>th</sup>H Date: 22<sup>nd</sup> May 2014  
Teacher Trainee: Andreia Ramos

1. This student composition isn't very easy to read. Rewrite each sentence changing the word order to correct the sentence.

- a. In King Street is our house. \_\_\_\_\_
- b. Quite old are the houses in this street. \_\_\_\_\_
- c. On two floors is our house. \_\_\_\_\_
- d. There are three bedrooms upstairs. \_\_\_\_\_
- e. At the front is my bedroom. \_\_\_\_\_
- f. Under the apple tree we usually sit. \_\_\_\_\_

2. Rewrite the following words to make proper sentences.

- a. teacher / boring / He / a/ math/ is/ old  
\_\_\_\_\_
- b. a/ Swedish/ well-built/ met/ I/ snowboarder  
\_\_\_\_\_

3. For each of the following sentences, place the adverbs given in brackets in their most usual positions in the sentence.

- a. We pick the flowers. (usually, carefully) \_\_\_\_\_
- b. She answers. (rarely, correctly) \_\_\_\_\_
- c. They left. (quietly, this morning) \_\_\_\_\_

4. Decide whether to use the definite article “the” or not. If you do not need the article “the”, use x. 1)

- a. My grandmother likes \_\_\_\_\_ flowers very much.
- b. I love \_\_\_\_\_ flowers in your garden.
- c. See you on \_\_\_\_\_ Wednesday.
- d. I always listen to \_\_\_\_\_ radio in the morning.
- e. Alex goes to work by \_\_\_\_\_ bus.
- f. Don't be late for \_\_\_\_\_ school.
- g. Listen! Dennis is playing \_\_\_\_\_ trumpet.

- h. We often see our cousins over \_\_\_\_\_ Easter.
- i. She has never been to \_\_\_\_\_ Alps before.
- j. What about going to Australia in \_\_\_\_\_ February?

**5. Complete the exercise with the correct preposition of place according to the picture.**

- a. \_\_\_\_\_ the picture, I can see a woman.
- b. The woman is sitting \_\_\_\_\_ a table.
- c. She is sitting \_\_\_\_\_ a chair.
- d. There is another chair \_\_\_\_\_ the woman.
- e. Her feet are \_\_\_\_\_ the table
- f. The woman is holding a cup \_\_\_\_\_ her hands.
- g. \_\_\_\_\_ the table are a laptop, a paper, a calculator, an appointment calendar, two pens and a muffin.
- h. The woman is looking \_\_\_\_\_ her laptop.
- i. The woman's bag is \_\_\_\_\_ the table.



**6. Decide whether these nouns are countable (C) or uncountable (U)**

- a) The children are playing in the garden. \_\_\_\_\_
- b) I don't like milk. \_\_\_\_\_
- c) I prefer tea. \_\_\_\_\_
- d) Scientists say that the environment is threatened by pollution. \_\_\_\_\_
- e) My mother uses butter to prepare cakes. \_\_\_\_\_
- f) There are a lot of windows in our classroom. \_\_\_\_\_
- g) We need some glue to fix this vase. \_\_\_\_\_
- h) The waiters in this restaurant are very professional. \_\_\_\_\_
- i) My father drinks two big glasses of water every morning. \_\_\_\_\_
- j) The bread my mother prepares is delicious. \_\_\_\_\_
- k) Drivers must be careful; the road is slippery. \_\_\_\_\_





Escola Secundária de Rocha Peixoto

### WORKSHEET 3 – Written Task

Name: \_\_\_\_\_ Nº \_\_\_\_\_ Class: 10ºH Date: 22<sup>nd</sup> May 2014  
Teacher Trainee: Andreia Ramos

In pairs, write a postcard with typical Portuguese learners mistakes describing your daily life in Portugal. At the end you have to exchange your postcard with other pair and correct their postcard.



## Anexo 8

Fichas de trabalho do 7º A e 11º H de Espanhol implementadas do segundo ciclo da investigação-ação:



Disponible en: <[http://veja.abril.com.br/090998/p\\_106.html](http://veja.abril.com.br/090998/p_106.html)>.  
Accedido el 30 nov. 2011.

## Adivinanzas



Dulce

- Sirve para comer.
- Lo debemos comer solo en las fiestas.
- ¿Qué es?

12

Doce

- En la nochevieja las contamos.
- Es un número.
- ¿Qué es?



Clavel

- Es una flor.
- Es el símbolo de la revolución portuguesa.
- ¿Qué es?



Clavo

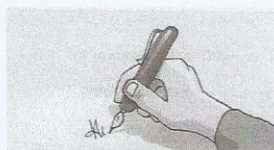
- El martillo lo amartilla.
- Sirve para clavar una cosa a otra. (una estante a la pared)
- ¿Qué es?

## No todo es lo que parece...

1. Relaciona las palabras del recuadro con su respectiva imagen.

suceso - habitación - cuarto - éxito - carpeta

alfombra - asignatura - oficina - raro - firma - taller - exquisito



a. \_\_\_\_\_



b. \_\_\_\_\_



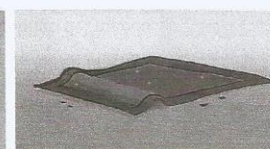
c. \_\_\_\_\_



d. \_\_\_\_\_



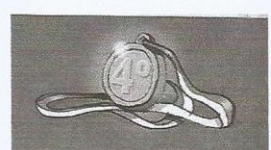
e. \_\_\_\_\_



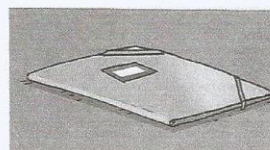
f. \_\_\_\_\_



g. \_\_\_\_\_



h. \_\_\_\_\_



i. \_\_\_\_\_



j. \_\_\_\_\_

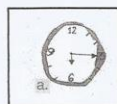


k. \_\_\_\_\_



l. \_\_\_\_\_

2. ¿Qué dirías en estas situaciones?

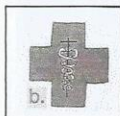


- ☐ Son las seis y cuarto.  
☐ Son las seis u un cuarto.



- ☐ Son dieciséis euros y cincuenta.  
☐ Son dieciséis euros con cincuenta.





- ☐ ¿Dónde está la farmacia?  
☐ ¿Dónde es la farmacia?



- ☐ Está prohibido fumar.  
☐ Es prohibido fumar.

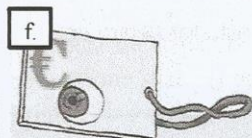
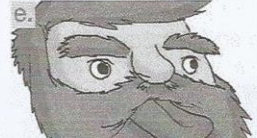
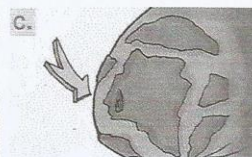
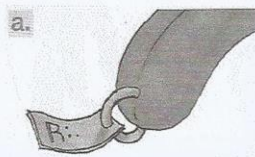


- ☐ Siga todo recto y gira a la derecha.  
☐ Sigue todo recto y gira a la derecha.



- ☐ A mí también no me gustan.  
☐ A mí tampoco me gustan.

4. A cada imagen haz corresponder la expresión correcta.



- |  |   |
|--|---|
| 1. <input type="checkbox"/> Costar un ojo de la cara.              | 4. <input type="checkbox"/> Llevarse como el perro y el gato. |
| 2. <input type="checkbox"/> Hablar por los codos.                  | 5. <input type="checkbox"/> No tener pelos en la lengua.      |
| 3. <input type="checkbox"/> Tener (algo) en la punta de la lengua. | 6. <input type="checkbox"/> Ser el ombligo del mundo.         |

5. A cada expresión del ejercicio anterior haz corresponder su explicación.

- |   |   |
|---|---|
| a. <input type="checkbox"/> Decirlo todo sin problemas. | d. <input type="checkbox"/> No conseguir acordarse de algo. |
| b. <input type="checkbox"/> Hablar mucho.               | e. <input type="checkbox"/> Ser egocéntrico.                |
| c. <input type="checkbox"/> Llevarse muy mal            | f. <input type="checkbox"/> Ser muy caro.                   |

6. Completa con el artículo determinado adecuado.

- |                        |                     |
|------------------------|---------------------|
| a. <u>la</u> a         | f. <u>  </u> leche  |
| b. <u>  </u> árbol     | g. <u>  </u> habla  |
| c. <u>  </u> aula      | h. <u>  </u> viaje  |
| d. <u>  </u> costumbre | i. <u>  </u> agua   |
| e. <u>  </u> lunes     | j. <u>  </u> garaje |

**7. Completa con las preposiciones a, de, desde, en y por. Cuando no necesite coloca un 0.**

- a. Voy \_\_\_\_\_ salir con Pepe, lo echo mucho de menos.
- b. Este año, los pantalones cortos están \_\_\_\_\_ moda.
- c. No conozco \_\_\_\_\_ la película de que me has hablado.
- d. Estoy muy preocupada \_\_\_\_\_ nuestros amigos, hace un mes que no se hablan.
- e. Elena necesita \_\_\_\_\_ ir al médico, ha adelgazado mucho.
- f. \_\_\_\_\_ mi ventana veo la playa.

**8. Completa las frases con los verbos indicados en Presente de Indicativo**

- a. No \_\_\_\_\_ (recordarse, yo) nada después del accidente.
- b. \_\_\_\_\_ (medir, tú) un metro ochenta.
- c. Esa casa \_\_\_\_\_ (costar) 250 mil euros.
- d. \_\_\_\_\_ (soler, yo) comer chocolate todos los días.